



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

IVANI ALBERTO DAS DORES

**O ESTUDO DA METÁFORA E DA METONÍMIA EM SALA DE AULA SOB A
ÓPTICA DA LINGUÍSTICA COGNITIVA**

GOIÂNIA

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ [X] Dissertação ☐ [] Tese ☐ [] Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Ivani Alberto das Dores

3. Título do trabalho

"O ESTUDO DA METÁFORA E DA METONÍMIA EM SALA DE AULA SOB A ÓPTICA DA LINGUÍSTICA COGNITIVA"

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ [X] SIM ☐ [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Leosmar Aparecido Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 29/06/2022, às 17:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **IVANI ALBERTO DAS DORES, Discente**, em 05/07/2022, às 22:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3006120** e o código CRC **5103F794**.

IVANI ALBERTO DAS DORES

**O ESTUDO DA METÁFORA E DA METONÍMIA EM SALA DE AULA SOB A
ÓPTICA DA LINGUÍSTICA COGNITIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: LP7 - Ensino e aprendizagem de línguas naturais com ênfase em língua portuguesa, línguas indígenas e língua de sinais

Orientador: Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva

GOIÂNIA

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

DORES, IVANI ALBERTO DAS

O estudo da Metáfora e da Metonímia em sala de aula sob a óptica
da Linguística Cognitiva [manuscrito] / IVANI ALBERTO DAS DORES.
- 2022.

CLXXXV, 185 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Leosmar Aparecido Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e
Linguística, Goiânia, 2022.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Linguística Cognitiva. 2. Metáfora . 3. Metonímia. 4. Ensino. 5.
Organização do Pensamento. I. Silva, Leosmar Aparecido, orient. II.
Título.

CDU 81



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº **8** da sessão de defesa de dissertação de **Ivani Alberto das Dores** que confere o título de **Mestra** em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos

Aos **vinete e oito** dias do mês de **março** do ano de **dois mil e vinte e dois**, a partir das quatorze horas, via Google Meet, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação intitulada "O ESTUDO DA METÁFORA E DA METONÍMIA EM SALA DE AULA SOB A ÓPTICA DA LINGUÍSTICA COGNITIVA". Os trabalhos foram instalados pelo orientador, **Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva** (Presidente/PPGLL/FL/UFG), com a participação dos demais membros da banca examinadora: **Profa. Dra. Mônica Veloso Borges** (PPGLL/FL/UFG), membro titular interno e **Profa. Dra. Karylleila dos Santos Andrade Klinger** (PPGLETRAS/UFT), membro titular externo. Durante a arguição, os membros da banca **não** fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da dissertação tendo sido a candidata **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo **Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva**, presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos membros da banca examinadora, aos **vinete e oito** dias do mês de **março** do ano de **dois mil e vinte e dois**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Leosmar Aparecido Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 28/03/2022, às 16:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **KARYLLEILA DOS SANTOS ANDRADE KLINGER, Usuário Externo**, em 28/03/2022, às 16:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Monica Veloso Borges, Professora do Magistério Superior**, em 28/03/2022, às 16:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2789024** e o código CRC **EF5B2509**.

Referência: Processo nº 23070.009283/2022-41

SEI nº 2789024

Metáfora do cotidiano

Metáfora...

é corpórea,

é experiencialista,

é cognitiva.

Materializa-se

no pensamento,

nas ações,

na linguagem.

Apresenta semelhança

entre domínios:

concretos e abstratos.

Estrutura e organiza

o conhecimento;

Produz

novos pensamentos,

novos sentidos.

Está

na Linguística,

na Filosofia,

na Psicologia,

na Antropologia.

Traz:

deleite,

clareza,

raciocínio,

significado.

Metáfora é

troca,

presença,

transferência física.

Metáfora produz

associação cognitiva,
comunicação.

Processa
envio e recepção.

Metáfora é
onipresente, cotidiana;
está
na linguagem,
no pensamento, e
na ação.

Ivani Alberto das Dores

Dedico o presente trabalho aos amigos e colegas que fazem das atividades de ensino e de pesquisa um instrumento de preparação, de promoção da vida dos indivíduos em sociedade.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que, de alguma forma, colaboraram para o desempenho do meu trabalho de pesquisa, pessoas essas que agradeço profundamente, certa de que nossa jornada (recorrendo a algumas metáforas) não termina aqui, pois a vida é uma viagem e, esta, somente tem sentido quando a bagagem proporciona conhecimento. Mais do que lembradas, essas pessoas se encontram tão cristalizadas e enraizadas em minha vida, que, em alguma proporção, essa dissertação reflete um pouco de cada uma delas. Assim agradeço:

À Força Divina, incorporada nos sentimentos, atitudes, posturas e crenças do dia a dia, por crer que esta força sempre esteve presente em todas as fases desta conquista acadêmica.

Aos meus pais, Serlina Silva e Geraldo Alberto (*in memoriam*) diante de exemplos de vida, caráter e dedicação, posso afirmar que perante seus valores, educação e criação, sou uma eterna aprendiz. Obrigada à minha mãe pelos anos dedicados ao magistério, que despertaram em mim o interesse pela sala de aula.

Aos meus filhos, Sofia e Miguel Alberto, alentos na minha caminhada, orgulhos da minha existência. Tudo o que não fui e desejaria ser, realiza-se neles. Obrigada pelo amor e carinho dedicados a mim e, principalmente, pela lição de ser mãe.

Ao Celso, meu companheiro de vida, pelo amor e respeito, pelo apoio em todos os momentos dos quais necessitei. Obrigada por acreditar e sempre me incentivar.

Aos meus irmãos, Ivone, Ioni e Junio, pela amizade e companheirismo de todas as horas. Obrigada pelas deliciosas recordações dos momentos em família.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva, pela sabedoria, paciência, humanidade e empatia manifestadas em toda minha trajetória de Mestrado. Obrigada por dizer “que não soltaria minhas mãos” nos momentos de aflição, ansiedade que esse período de pandemia, isolamento social, provocou. Obrigada por seu profissionalismo ímpar, pela competência e disponibilidade na condução e orientação desta dissertação, pela confiança em mim depositada. Que sua carreira no magistério lhe renda mais e mais frutos para conduzir ainda mais pessoas com o brilhantismo que lhe é característico ao longo da sua vida acadêmica. Tem toda minha gratidão e admiração.

Às professoras componentes da banca de qualificação: Profa. Dra. Mônica Veloso Borges (PPGLL/UFG), pelas luzes lançadas no aprimoramento desta dissertação, pela dedicação, competência, disponibilidade na condução e contribuição para a melhoria deste trabalho. À

Profa. Dra. Karylleila dos Santos Andrade Klinger (UFT), pela participação, disponibilidade e preciosas contribuições para este trabalho; aos demais professores que compõem a banca como suplentes: Déborah Magalhães Barros (POS LI/UEG) e Rubens Damasceno Moraes (PPG LL/UFG), que aceitaram compor a banca.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFG, pelas contribuições para minha formação profissional e acadêmica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Goiás/UFG, que ofereceu todos os suportes e condições necessárias para o desenvolvimento do mestrado.

Aos amigos que conquistei durante minha jornada acadêmica, em especial, Andreia, Ederson e Jeane, pela convivência mais próxima. E, aos demais, que proporcionaram e compartilharam ideias, debates, estudos, sucessos, angústias e agradáveis momentos nas aulas virtuais.

Aos amigos com quem convivo há muitos anos, compartilhando os sucessos e as dificuldades da vida acadêmica, profissional e pessoal, que sempre me incentivaram em todos os sentidos, pelo estabelecimento de laços, de amizade e amadurecimento profissional.

Aos meus/minhas alunos e alunas que fizeram parte da pesquisa e proporcionaram ricos dados para análise científica, assim como ricos momentos partilhados durante nossas aulas remotas.

Ao grupo gestor, coordenadores, equipe administrativa e comunidade escolar do Colégio Estadual Roberto Civita, como também, à Secretaria Estadual de Educação que credibilizaram e oportunizaram minha pesquisa de campo, pelo apoio e consideração em todos os anos que atuo nesta instituição de ensino.

Enfim, a todos aqui citados, meu sincero abraço e reconhecimento.

DORES, Ivani Alberto das. *O estudo da metáfora e da metonímia em sala de aula sob a óptica da linguística cognitiva*. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em letras e linguística. Goiânia: UFG, 2022. 185 p.

RESUMO

A presente pesquisa objetiva investigar o ensino da metáfora e da metonímia na sala de aula, pautando-se na perspectiva da Linguística Cognitiva. Para tanto, serão estudadas algumas das concepções da metáfora e da metonímia e sua relação com o ensino da língua materna. O embasamento teórico desta dissertação está centrado, principalmente, em Lakoff e Johnson (2002 [1980]), Goossens (2002), Ferrari (2014), Silva (2012), dentre outros. Trabalhar metáfora/metonímia no contexto da sala de aula, sob a perspectiva da Linguística Cognitiva, é essencial para que a pesquisa com a língua em uso aconteça de forma dinâmica e produtiva, pois a metáfora e a metonímia são fenômenos presentes em todos os níveis da interação, não se restringindo a áreas específicas e a atividades do conhecimento humano. No que se refere à metodologia, o material de análise foi constituído, principalmente, por atividades de interpretação de metáfora e metonímia sobre a temática da pandemia do novo coronavírus, aplicada a estudantes do Ensino Básico do 9º ano, em um colégio público, Goiânia-Go. Os resultados revelam que, para além do campo literário e retórico, a metáfora e a metonímia são importantes recursos a serem explorados em sala de aula para desenvolver a habilidade de interpretação de textos de diferentes gêneros. Trabalhos dessa natureza contribuem para haver referências que aliem o estudo da metáfora e da metonímia ao ensino de língua materna.

Palavras-chaves: Linguística Cognitiva. Metáfora. Metonímia. Ensino. Organização do Pensamento.

DORES, Ivani Alberto das. *Study of metaphor and metonymy in the classroom from the perspective of cognitive linguistics*. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em letras e linguística. Goiânia: UFG, 2022. 185 p.

ABSTRACT

The present research aims to investigate the teaching of metaphor and metonymy in the classroom, based on the perspective of Cognitive Linguistics. In order to do so, some of the concepts of metaphor and metonymy and their relationship with the teaching of the mother tongue will be studied. The theoretical basis of this dissertation is mainly focused on Lakoff and Johnson (2002 [1980]), Goossens (2002), Ferrari (2014), Silva (2012), among others. Working metaphor/metonymy in the classroom context, from the perspective of Cognitive Linguistics, is essential for research with the language in use to happen in a dynamic and productive way, since metaphor and metonymy are phenomena present at all levels of interaction, not being restricted to specific areas and activities of human knowledge. Regarding the methodology, the analysis material consisted mainly of metaphor and metonymy interpretation activities on the theme of the new coronavirus pandemic, applied to 9th grade Basic Education students, in a public school, Goiânia-Go. The results reveal that, beyond the literary and rhetorical field, metaphor and metonymy are important resources to be explored in the classroom to develop the ability to interpret texts of different genres. Works of this nature contribute to the existence of references that combine the study of metaphor and metonymy with the teaching of the mother tongue.

Keywords: Cognitive Linguistics. Metaphor. Metonymy. Teaching. Organization of thought.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURAS	
Figura 01-----	21
Figura 02-----	24
Figura 03-----	36
Figura 04-----	53
Figura 05-----	53
Figura 06-----	53
Figura 07-----	54
Figura 08-----	56
Figura 09-----	57
Figura 10-----	62
Figura 11-----	100
Figura 12-----	102
Figura 13-----	109
Figura 14-----	109
Figura 15-----	110
Figura 16-----	110
Figura 17-----	110
Figura 18-----	111
Figura 19-----	111
Figura 20-----	112
Figura 21-----	112
Figura 22-----	113
Figura 23-----	118
Figura 24-----	121
Figura 25-----	121
Figura 26-----	122
Figura 27 -----	123
Figura 28-----	124
QUADROS	
Quadro 01-----	24

Quadro 02-----	54
Quadro 03-----	55
Quadro 04-----	56
Quadro 05-----	60
Quadro 06-----	60
Quadro 07-----	60
Quadro 08-----	61
Quadro 09-----	61
Quadro 10-----	61
Quadro 11-----	61
Quadro 12-----	61
Quadro 13-----	62
Quadro 14-----	69
Quadro 15-----	70
Quadro 16-----	107
Quadro 17-----	114
Quadro 18-----	115
Quadro 19-----	117
Quadro 20-----	119
Quadro 21-----	126
Quadro 22-----	126
Quadro 23-----	127
Quadro 24-----	129
Quadro 25-----	131
Quadro 26-----	132
Quadro 27-----	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LC - Linguística Cognitiva

TMC – Teoria da Metáfora Conceptual

MCI - Modelo Cognitivo Idealizado

DF - Domínio-fonte

DA - Domínio-alvo

DO - Domínio-origem

DD - Domínio-destino

PR - Ponto de referência

ZA - Zona ativa

SAC - Sistema Adaptativo Complexo

HQ - História em Quadrinhos

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DC-GO - Documento Curricular de Goiás

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa

TALE - Termo de Assentimento

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

OMS - Organização Mundial da Saúde

TWZ – Teaching with Analogies (Modelo de ensino com analogias)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE METÁFORA E METONÍMIA.....	20
1.1 Metáfora e metonímia: conceituação e caracterização.....	20
1.2 A metáfora e a metonímia na visão clássica.....	26
1.3 A metáfora e a metonímia na visão romântica.....	29
1.4 A metáfora e a metonímia como recursos retóricos.....	31
1.5 A metáfora e a metonímia na perspectiva da linguística cognitiva.....	36
CAPÍTULO 2 O ENSINO DA METÁFORA E DA METONÍMIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	40
2.1 A metáfora e a metonímia no processo de ensino.....	40
2.2.1 Revisão de literatura sobre estudos que tratam da relação metáfora e ensino.....	45
2.2 Relatos de experiências didáticas sobre o ensino de metáfora e metonímia.....	51
2.2.2 Revisão de literatura sobre o ensino de metonímia.....	57
2.3 Os materiais didáticos no ensino e a abordagem da metáfora.....	64
2.4 O desenvolvimento da competência dos alunos sobre os conceitos de metáfora e metonímia.....	68
CAPÍTULO 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	72
3.1 Caracterização da pesquisa.....	72
3.2 Os sujeitos da pesquisa e sua caracterização.....	73
3.3 Os instrumentos de coleta de dados.....	74
3.4 Passos da pesquisa e critérios de análise dos dados.....	92
3.5 A atividade de interpretação de metáfora e de metonímia e sua aplicação.....	95
CAPÍTULO 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	99
4.1 Para início da conversa: atividade sobre o léxico da pandemia.....	99
4.2 Continuando a conversa: as respostas dos alunos para a atividade aplicada.....	106
4.3 A roda de conversa com os alunos.....	133
4.4 Avanços e desafios.....	136
CONCLUSÃO.....	140
REFERÊNCIAS.....	146

APÊNDICES.....	151
Apêndice A.....	151
Apêndice B.....	154
ANEXOS.....	157
Anexo A.....	157
Anexo B.....	161
Anexo C.....	162
Anexo D.....	163
Anexo E.....	168
Anexo F.....	171
Anexo G.....	175
Anexo H.....	180

INTRODUÇÃO

As teorias da linguagem sempre refletem concepções particulares do fenômeno linguístico, concebidas em função das posturas científicas da tradição cultural em que estavam inseridas. Em cada época, as teorias linguísticas definem, ao seu modo, a natureza e as características relevantes do fenômeno investigado. É, por exemplo, o caso da metáfora que, por muito tempo, foi e ainda é estudada nos campos da literatura e da argumentação.

Nos estudos linguísticos, após a publicação de *Metaphors we live by* (LAKOFF; JOHNSON, 1980), a pesquisa sobre metáfora floresceu e muito contribuiu para o entendimento e para a atuação desse mecanismo linguístico na linguagem, no pensamento e na ação das pessoas. Na perspectiva da *Teoria da Metáfora Conceptual* (TMC), de Lakoff e Johnson (2002, [1980]), a metáfora pode ter como base fundante tanto a corporeidade (experiências sensório-motoras), de caráter mais universal quanto a dimensão cultural da experiência (KÖVECSES, 2005). Assim, estudar a metáfora passou a representar um importante instrumento para a compreensão do papel do corpo e da cultura intermediados pela metáfora, na produção de sentidos.

No que concerne à metonímia, observa-se que, quando comparada à metáfora, recebeu consideravelmente menos atenção, embora, em especial nos estudos da linguística cognitiva, percebe-se um aumento significativo de trabalhos dedicados ao tema. Evidencia-se em trabalhos como os de Lakoff (1987), Lakoff e Johnson (2002), Radden e Kövecses (1999), Ibañez (1997), Goossens (2002), Farias (2007), Ferrari (2014), Silva (2012) e outros que estudam a metonímia, também em termos cognitivos como um fenômeno conceptual, assim como a metáfora é estudada e concebida a partir de Lakoff e Johnson (1980).

Esses trabalhos são de natureza teórico-descritiva da metáfora e da metonímia e não mostram o seu potencial para **o ensino de língua materna**. É justamente como forma de preencher essa lacuna que surge este trabalho, que tem por objetivo explorar o potencial

interpretativo dos alunos, especificamente para verem o funcionamento da metáfora e da metonímia em diversos gêneros textuais.

Para realizar esta pesquisa, elegem-se os princípios da teoria da Linguística Cognitiva, os quais são adequados aos nossos propósitos, visto que almejamos um estudo que ultrapasse as fronteiras da visão da metáfora como ornamento ou como recurso retórico.

Os estudiosos da Linguística Cognitiva consideram que o pensamento é imaginativo e funciona por associações. A metáfora e a metonímia são resultantes desses processos associativos da mente. É nesse sentido que esta pesquisa se constitui. A proposta é verificar, em atividade de interpretação textual, o modo como o aluno identifica e interpreta e cria metáforas e metonímias com base em textos de divulgação científica, dentre eles o quadrinho.

Assim, esta pesquisa se justifica pela necessidade de uma abordagem cognitiva para a metáfora e para a metonímia em sala de aula, para além da consideração de que ela se constitui apenas como adorno de linguagem ou como recurso retórico.

Observa-se, portanto, a importância desta pesquisa que apresenta contribuição em três dimensões: 1) **social**: pode oferecer subsídios para o professor desenvolver trabalhos significativos com os alunos sobre metáfora e metonímia em sala de aula; 2) **científica**: pode acrescentar elementos aos estudos científicos sobre metáfora e metonímia; 3) **acadêmica**: pode constituir nova e importante referência para outros pesquisadores da área.

A motivação desta pesquisa está centrada no fato de eu, professora da Rede Estadual de Educação há 18 anos e atuando nos ensinos Fundamental e Médio, senti a necessidade de avançar em minha formação continuada. Foi, então, que, em 2019, inscrevi-me na disciplina Cognição e Linguagem oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG e, nessa disciplina, vi uma abordagem da metáfora e da metonímia diferente daquela que a considera uma figura de linguagem e uma figura retórica. Resolvi, então, elaborar um projeto de pesquisa aplicado ao ensino como forma de levar para a escola essa nova abordagem.

Enquanto professora, sempre busquei trabalhar com competência e, minha experiência, permite-me dizer que a conseguimos por meio de estudos, por meio de buscas pelo aprimoramento educacional, pois se o ensino não reflete as diversas teorias e as não praticam nas escolas, precisamos continuar e avançar em nossa formação. Por isso, o

mestrado vem ao encontro da minha prática escolar, pois se une aprimoramento ao cotidiano da sala de aula e, dessa forma, percebo que a junção desses dois elementos “aprimoramento e prática escolar”, o ensino e a aprendizagem se tornam mais fortalecidos.

Ao longo dos anos, tenho trabalhado a metáfora e a metonímia, simplesmente como figuras de linguagem que tornam os textos literários e retóricos rebuscados e de acordo com a perspectiva clássica. A teoria da Linguística cognitiva acerca das ferramentas cognitivas, isto é, da metáfora e da metonímia, evidenciou-me que essas ferramentas não são consideradas somente figuras de linguagem, mas fenômenos cognitivos da linguagem presente em nossas conceptualizações e foi capaz de sistematizar de forma coerente a presença da metáfora e da metonímia em nosso pensamento e vida cotidiana, pois assim é a escola, “vida cotidiana”. Por isso, a relevância desta dissertação.

Assim, delineia-se a metodologia da pesquisa que consiste basicamente na inserção de 30 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Roberto Civita, no estudo de dois textos de divulgação científica sobre o Novo Coronavírus. Depois da leitura e da interpretação oral desses textos, os alunos deveriam responder a 10 questões elaboradas pela professora-pesquisadora. A resposta dos alunos constitui a materialidade empírica dessa pesquisa. Depois de responderem às perguntas, os alunos participariam de uma roda de conversas como forma de avaliar o estudo.

Segundo Duit (1991) *apud* Pádua (2003), as analogias e as metáforas podem ser instrumentos valiosos no auxílio da construção do conhecimento, já que atuam de forma explanatória e heurística por meio do desencadeamento da tensão cognitiva e o processo de associações entre o estranho e o familiar, ou do conhecimento prévio e os novos.

Pádua (2003), baseando-se em Nagem (1997), pontua algumas vantagens, desvantagens e critérios acerca das analogias, das metáforas para a construção do conhecimento. As vantagens seriam as seguintes: possibilita a comparação entre as similaridades do que é familiar para os alunos – fonte – e o que lhes é estranho – alvo. Como instrumento de avaliação, atua da seguinte forma: caso o aluno consiga explicar o conceito ensinado por meio de uma nova analogia, significa que o compreendeu e que consegue fazer associações com outros conhecimentos. Possibilita relacionar conceitos científicos e abstratos, com termos familiares, com a realidade dos alunos. Estimula a formação de hipóteses e a solução de problemas. Torna as aulas mais variadas e motivadoras.

Uma desvantagem é que, se as analogias estiverem fora do contexto sócio-histórico dos alunos, podem gerar grandes dificuldades. Uma má interpretação ou o não discernimento das diferenças entre o análogo e o fenômeno pode gerar conceitos errôneos. Além disso, caso não haja um bom direcionamento no ensino das analogias, aspectos irrelevantes podem sobressair em detrimento do principal. Analogias muito parecidas com os conceitos-alvo podem levar a generalizações e, conseqüentemente, a formas de raciocínios equivocadas.

Ainda, de acordo com Pádua (2003), a utilização de analogias e metáforas em situações de ensino influenciará, com certeza, o processo de mudança conceitual. O ensino deve estar centrado nos alunos. Os objetivos devem estar bem claros para o professor e ele deve estar a par da realidade sociocultural de seus alunos. Esta dissertação está organizada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, faremos a conceituação, a caracterização e uma discussão teórica da metáfora e da metonímia. Falaremos da visão platônica e aristotélica da visão romântica. Trataremos também da utilização da metáfora e da metonímia como recursos retóricos e, em seguida, da perspectiva da linguística cognitiva. Todos estes aspectos levantados servem de suporte para a pesquisa oferecendo uma visão geral sobre o que significa trabalhar a linguagem no âmbito da cognição.

O panorama da pesquisa oferecido neste capítulo, em parte expositivo, servirá como base para prosseguir com as teorias que se enquadram no presente trabalho, bem como para os levantamentos e as análises que serão realizados posteriormente. Neste primeiro capítulo da dissertação, além da exposição teórica, está sendo realizada uma importante sistematização de informações com base nas referências diversificadas acerca do assunto, auxiliando na difícil e necessária tarefa de contribuir com a área da Linguística Cognitiva.

O segundo capítulo apresenta um refinamento da teoria linguística-cognitivo, mais especificamente da metáfora e da metonímia em seus processos de relatos de experiências didáticas. Serão analisados também a abordagem destas nos livros didáticos e sua influência no ensino, como também o desenvolvimento da competência metafórica dos alunos, focalizando principalmente o processo de formação do sentido no âmbito da cognição humana.

O terceiro capítulo será dedicado especialmente aos procedimentos metodológicos da pesquisa, em que se realizam a caracterização da pesquisa e a descrição dos sujeitos que a compõem, os instrumentos de coleta de dados e os critérios de análise de dados.

Por fim, no quarto e último capítulo, procederemos à análise dos dados desta pesquisa. Nele, será feita a descrição da aplicação da atividade de interpretação da metáfora e da metonímia; análise das respostas dos alunos para a atividade aplicada em sala de aula; bem como a análise da roda de conversa realizada com os alunos sobre as aulas de metáfora e metonímia.

A análise dos dados é essencialmente qualitativa, uma vez que o foco será um olhar sobre a qualidade dos dados, e não a sua quantidade.

Os resultados alcançados serão um avanço para os estudos sobre a metáfora e metonímia na articulação textual para que se perceba a inter-relação entre cognição e linguagem.

CAPÍTULO I

ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE METÁFORA E METONÍMIA

Neste primeiro capítulo teórico, faço um panorama de estudos que abordam os processos metafórico e metonímico desde a visão platônica, aristotélica, romântica, retórica à visão da Linguística Cognitiva que vê esses processos como dois mecanismos independentes na produção de sentido.

1.1 Metáfora e metonímia: conceituação e caracterização

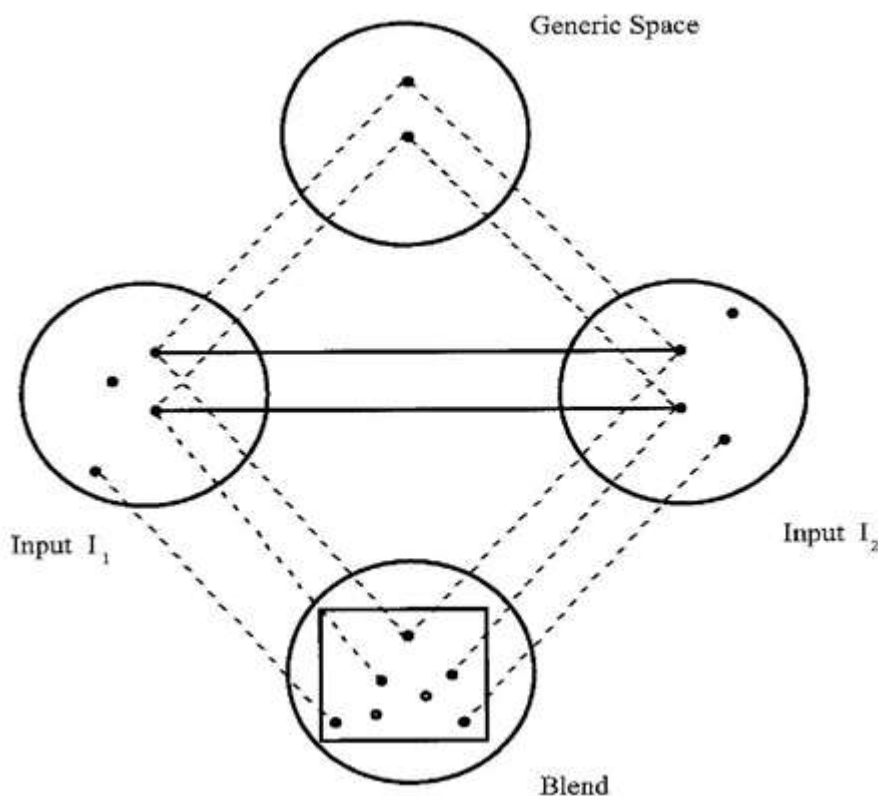
Conforme o dicionário etimológico de Cunha (2010), a palavra *metáfora* vem do grego *metaphōra* e está relacionada à significação natural de uma palavra que é substituída por outra devido à relação de semelhança subentendida. Essa definição dada pelo dicionário é comumente usada na perspectiva das gramáticas tradicionais, na perspectiva dos estudos retóricos e também na perspectiva dos estudos cognitivos.

Podemos definir metáfora, então, como a transferência de um sentido fonte de uma palavra para um sentido alvo dessa mesma palavra. Daí, a noção de *transporte* (*phōra*) para *além de*(*meta*).

Por muito tempo, a metáfora foi estudada como sendo uma figura de linguagem para fins retóricos e estilísticos. Na década de 1980, contudo, com o trabalho de Lakoff e Johnson (2002), a metáfora passou a ser vista, como já dito anteriormente, como um mecanismo cognitivo presente na vida cotidiana, no pensamento e na ação. Como esta pesquisa partilha da conceituação de metáfora e metonímia da linguística cognitiva, não tem como, nesta seção, anteciparmos o que será discutido na seção 1.5 deste capítulo.

Na perspectiva sociocognitiva, a metáfora pode ser vista como a mesclagem ou *blend* de dois domínios diferentes, tal como afirmam Fauconnier e Turner (2002, p. 49), que mostram a rede mínima da construção metafórica:

Figura 01: teoria da mesclagem: *blend*



Fonte: Fauconnier e Turner (2002, p. 46)

O *input I* corresponde ao primeiro domínio ou domínio fonte. O *input II* corresponde ao segundo domínio ou domínio alvo. Entre o domínio I e o domínio II há correspondências entre as propriedades do primeiro e do segundo elemento. Na parte superior da figura, há o espaço genérico em que as propriedades essenciais do *input I* e *input II* aparecem. O *blend*, na parte inferior da figura, é o resultado da mescla realizada entre os dois domínios. Um exemplo poderia ser o enunciado metafórico *Essa menina é uma gata*. *Gata* integraria o *input I*. *Menina* integraria o *input II*. Como há relações de semelhança entre gata e menina, tais como ser bonita, dengosa, charmosa, essas propriedades se encontram num espaço genérico e se revelam como produto metafórico mesclado no espaço *blend*.

Cançado (2012) apresenta quatro características da metáfora: a convencionalidade, a sistematicidade, a assimetria e a abstração.

A convencionalidade diz respeito ao grau de uso constante de determinada metáfora que contribui para que os usuários da língua nem percebam que ela é uma construção metafórica como em *O aluno voou na sala* (CANÇADO, 2012, p. 132).

A sistematicidade diz respeito aos diferentes pontos de comparação que a metáfora estabelece. Assim, a comparação não é somente entre a fonte e o alvo, mas entre um campo semântico e o outro. Cançado (2012) exemplifica isso com a metáfora *Tempo é dinheiro*. Nessa metáfora, termos como custar, investir, perder, economizar, aproveitar, que integram campo semântico da economia, podem ser usados todos no campo semântico de tempo, como em: *custar anos de trabalho, investir muitos anos no relacionamento, perder meu tempo, economizar horas de trabalho, aproveitar seus últimos dias de férias* (CANÇADO, 2012, p. 132).

A assimetria está relacionada à direção da fonte para o alvo, e não o contrário. É, portanto, uma direção única ou unidirecional. Não há possibilidade de a metáfora ser construída a partir de uma fonte abstrata para um alvo concreto. São raros ou inexistentes nas línguas os casos em que isso ocorre. No português, provavelmente, o sonho que se tem quando dorme é a fonte e o sonho - quitanda da padaria - é o alvo. Esse seria um dos poucos exemplos em que há a direção do abstrato para o concreto. No exemplo *Essa menina é uma gata*, com o sentido de essa menina é bonita, tem-se a direção do concreto (*gata*) para o abstrato (*bonita*).

A abstração diz respeito à característica essencialmente genérica, dependente de contexto, que a metáfora possui.

Tal qual a metáfora, a metonímia é também extremamente frequente na linguagem e no pensamento. Porém, assim como constatam Reis e Silva (2017), a metonímia recebeu menos atenção se comparada à metáfora, como também afirma Silva (2003, p.14), que vê a metáfora como “rainha das figuras” desde a tradição clássica.

De forma análoga à metáfora, a metonímia também possui natureza conceptual e é revelada por expressões linguísticas. Diferentemente da metáfora, a principal função da metonímia parece ser a de prover acesso a uma entidade conceptual, o **alvo**, por meio de outra, o **veículo**, em um mesmo domínio ou Modelo Cognitivo Idealizado (MCI)¹, como consta em Kövecses (2010, p. 173).

¹Um Modelo Cognitivo Idealizado é, conforme propôs Lakoff (1987), citado em Ferrari (2011, p. 53), um conjunto de *frames*/enquadres distintos. É cognitivo porque está armazenado na memória de longa duração. É idealizado porque são criações humanas para organizar o conhecimento. O conceito de *mãe*, por exemplo, é normalmente tido como *aquela que deu à luz uma criança*. Se contraposto com a experiência, contudo, esse conceito é apenas ideal, uma vez que existe a mãe adotiva, a mãe mulher do pai, a pessoa que contribuiu com material genético etc.

Para Cuenca e Hilferty (1999, p. 110), a metonímia é o mecanismo cognitivo que mais recebeu um tratamento detalhado da linguística cognitiva, porém, afirmam que, ainda não existe um tratamento unificado desse processo. A metonímia, conforme Cuenca e Hilferty (1999), é definida cognitivamente como um tipo de referência indireta que faz menção a uma entidade implícita por meio de outra explícita. Para compreendermos essa definição, examinaremos o seguinte enunciado em que há uma metonímia que emprega a relação A PARTE PELO TODO: *Comprei vinte cabeças de gado*. Observamos que o processo metonímico acontece por contiguidade, isto é, numa relação de contiguidade (uma entidade contida dentro da outra). A cabeça é parte do corpo de um boi, mas refere-se ao todo do corpo do boi. Temos, portanto, a seguinte associação: PONTO DE REFERÊNCIA - PR (explícito) - a cabeça; ZONA ATIVA - ZA (implícito) - a vaca/o boi. A ZA da metonímia em questão são *a vaca/o boi*, que participam direta e implicitamente da relação de se ter *a vaca/o boi*. A entidade explícita que corresponde ao PR são as *cabeças* vinculadas ao todo *a vaca/o boi*.

Kövecses (2010) também ressalta algumas características da metonímia: a) a metonímia tem uma função principalmente referencial; b) a metonímia atua como ponto de referência que permite dirigir a atenção para outra entidade relacionada; c) metonímias constituem a base para várias metáforas conceptuais, especialmente, das primárias - MAIS É PRA CIMA; RAIVA É CALOR; CAUSAS SÃO FORÇAS.

É interessante também relacionarmos as similaridades e diferenças entre a metonímia e a metáfora. Como vimos em Kövecses (2010), e também em Lakoff e Johnson ([1980] 2002), a metonímia tem como função central a referencialidade, isto é, utilizar uma coisa para representar outra em sua função primária. A metáfora, por sua vez, concebe uma coisa em termos de outra, possuindo a função da compreensão e do entendimento. Lakoff e Johnson ([1980] 2002) consideraram a metonímia como processo cognitivo da mesma forma que a metáfora. A diferença entre a metáfora e a metonímia observada pelos autores está pautada no número de domínios. Na metáfora, tem-se a presença de dois domínios distintos - DOMÍNIO-FONTE/DOMÍNIO-ALVO; enquanto na metonímia há apenas um único domínio, tal como já foi dito anteriormente quando citamos Kövecses (2010).

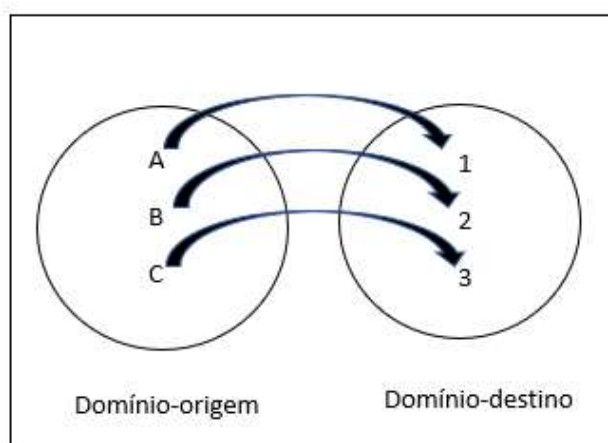
Cuenca e Hilferty (1999) afirmam que, em certa medida, a metáfora e a metonímia se parecem, pois ambas constituem processos conceptuais que relacionam entidades. E, assim como Lakoff e Johnson (1980), afirmam que o que diferencia a

metáfora da metonímia é que aquela opera entre dois domínios e, esta, dentro de um único domínio. Argumentam que esse é um aspecto importante, pois nos permite distinguir um processo do outro: a metáfora associa entidades provenientes de dois domínios distintos (o domínio-origem e o domínio-destino); a metonímia, pelo contrário, associa duas entidades conceptualmente contíguas pertencentes ao mesmo domínio: o ponto de referência (PR) e a zona ativa (ZA). A imagem apresentada, a seguir, adaptada de Cuenca e Hilferty (1999, p. 111) permite visualizar esta distinção:

Figura 02: diferença entre metáfora e metonímia

a) metonímia

b) metáfora



PR = ponto de referência

ZA = zona ativa

A, B, C = atributos do domínio-origem

1, 2, 3 = atributos do domínio-destino

Fonte: Cuenca e Hilferty (1999, p. 111). Tradução nossa.

Baseando-nos em Cuenca e Hilferty (1999, p. 112), apresenta-se a seguir alguns dos padrões metonímicos mais frequentes, identificando os respectivos pontos de referência (PR) e zonas ativas (ZA).

Quadro 01: relações metonímicas entre PR e ZA

PARTE PELO TODO <i>Um turbo diesel imbatível.</i>	PR = motor	ZA = carro
--	------------	------------

O TODO PELA PARTE <i>Lavar o carro uma vez por semana.</i>	PR = carro	ZA = o exterior do carro
CONTINENTE PELO CONTEÚDO <i>Ele bebeu três taças de vinho.</i>	PR = taça	ZA = líquido
MATERIAL PELO OBJETO <i>Segure aquele vidro com muito cuidado para não quebrar.</i>	PR = vidro	ZA = objeto
PRODUTOR PELO PRODUTO <i>Ele barbeou-se com gilette.</i>	PR = marca gilette	ZA = lâmina de barbear
LUGAR PELO EVENTO <i>O Brasil flerta com a ditadura.</i>	PR = Brasil	ZA = ditadura militar
LUGAR PELA INSTITUIÇÃO <i>Conversações entre o G7.</i>	PR = países	ZA = governos
INSTITUIÇÃO POR PESSOAS <i>A universidade abre cursos.</i>	PR = universidades	ZA = responsáveis
CAUSA PELO EFEITO <i>Conseguí comprar a tv com meu suor</i>	PR = suor	ZA = trabalho

Fonte: Cuenca e Hilferty (1999, p. 112). Tradução nossa.

Para Cuenca e Hilferty (1999), a distinção tradicional entre sinédoque e metonímia não é levada em conta. A sinédoque é apenas considerada uma subclasse da metonímia em que ocorre uma relação da parte pelo todo. Em outras palavras, o todo é a **referência** que **ativa** a subparte relevante, ou seja, no estudo da metonímia, é importante estar atento às noções de ponto de referência e zona ativa. O ponto de referência, como já mencionado anteriormente, é a perspectiva que se tem a partir de uma posição, é a informação que indica algo ou que permite estabelecer um nexos entre uma coisa e outra. Já a zona ativa é a informação focalizada no momento da interação. Consideremos, portanto, os seguintes exemplos: (1) *João pediu três cervejas*; (2) *João gosta de cerveja*. Em (1), a cerveja é o ponto de referência e a zona ativa é a garrafa de cerveja, porque é contável. Em (2), a cerveja é também o ponto de referência, só que agora a zona ativa é o líquido que vem dentro da garrafa. Para Cuenca e Hilferty (1999), a metonímia se dá através da contiguidade e combinação, tal como vimos na relação contígua e combinada entre recipiente (garrafa) e o líquido que vem dentro dele (cerveja).

Como pudemos verificar, as metonímias, assim como as metáforas, possuem diferentes níveis de abstração. Enquanto as metonímias resultam da relação de contiguidade de padrões esquemáticos, as metáforas, por sua vez, resultam da relação do

domínio-fonte para o domínio-alvo, uma estrutura de conhecimento armazenada na memória de longo prazo e, ambas, resultam, de acordo com Lakoff e Johnson ([1980] 2002), de nossos processos cognitivos, isto é, as metáforas e metonímias estão presentes em nossa linguagem, pensamento e em nossa ação.

1.2 A metáfora e a metonímia na visão clássica

A linguagem sempre foi objeto de estudo e as diversas teorias acerca da linguagem, remontam, de acordo com Juliani e De Pietro (2017), sua mais distante origem no século V a.C., tendo sido matéria dos gregos Platão (427 – 347 a.C.) e Aristóteles, por exemplo, dos romanos Cícero (106 - 43 a.C.) e Quintiliano (35 – 95 d.C.), bem como de Agostinho de Hipona (354 - 430 d.C.) e de autores modernos, como Perelman (1958), além de ser importante elemento de currículos escolares da Idade Média. Importa aqui, sobretudo, centrar a seção 1.2, em relação à Antiguidade Clássica, em Platão (428 – 348 a. C.) e Aristóteles (384 – 322 a. C.) visto que oradores como Cícero e Quintiliano utilizaram em seus trabalhos categorias como a metáfora é, no fundo, uma comparação abreviada, além de terem enfatizado o caráter retórico-linguístico da metáfora.

Santos (2011) reflete que desde há muito tempo, a metáfora e a metonímia foram reconhecidas, sob o paradigma objetivista, como desvios linguísticos. Se na linguagem literária a metáfora e a metonímia foram ora apreciadas como recurso estético artístico, ora apreciadas como recurso retórico e persuasivo, a presença da metáfora e da metonímia na linguagem científica, no entanto, não foi contemplada com bons olhos. Um dos questionamentos sobre a metáfora e sobre a metonímia, pelo objetivismo, é explicado pelo fato de se atribuir à linguagem uma determinada transparência que possibilitaria espelhar o mundo objetivo em cuja expressão palavras e coisas teriam uma relação direta.

Segundo Juliani e De Pietro (2017), até o século XIX, tanto a metáfora quanto a metonímia foram compreendidas apenas como figuras de linguagem e como recursos linguísticos que permitem enriquecer nossa fala ou escrita, tornando-as mais expressivas e, ao mesmo tempo, nos suprem de recursos literários para proferir uma ideia ou discurso, isto é, que seu papel era apenas de ornamentar os textos literários e discursivos. A primeira é compreendida como transferência de um significado de um termo para outro, uma comparação implícita em que se diz objetivamente uma coisa querendo subjetivamente dizer outra; a segunda, troca-se um termo da frase por outro similar, comunicando assim

uma ideia de uma forma mais atraente do que sem a utilização do recurso. Essa troca é possível porque há uma relação entre as palavras, pois existe algum sentido comum entre ambas.

Sob esse viés, percebemos que, de acordo com Silva (2007), a reflexão sobre a língua tem sido apoiada pelos estudos que são realizados desde a antiguidade clássica. Das teorias mais antigas sobre metáfora, a mais conhecida é a de Aristóteles. Seus conceitos e classificações ainda são referências em muitos trabalhos. A teoria de Aristóteles acerca da metáfora está nas obras *Retórica* e *Poética*, em que o uso da metáfora está ligado, como todo o discurso, a um efeito persuasivo, pois, para Aristóteles, também a poesia tem o dever de persuadir.

Paiva (2010) salienta que Aristóteles (2000, p.63) não fazia distinção entre metáfora e metonímia. Definia metáfora como “a transferência do nome de uma coisa para outra, ou gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, ou por analogia”.

Vereza (2012) argumenta sobre as quatro classificações aristotélicas da metáfora, as quais se referem à transferência de um nome alheio: **do gênero para a espécie** (*Meu carro está parado ali* - em que a palavra parado estaria substituindo a palavra estacionado, um termo mais específico); **da espécie para o gênero** (*Os jovens praticaram milhares e milhares de belas ações* - em que a palavra milhares tem o significado equivalente a muitas e é utilizada em seu lugar); **de uma espécie para outra** (*a exemplo de Aristóteles - Tendo-lhe esgotado a vida com seu bronze e Cortando com o duro bronze* - são exemplos de espécie para espécie); e **por analogia** (*a velhice está para a vida, assim como a tarde para o dia* - em que poderíamos chamar a tarde de velhice do dia e, velhice, de a tarde da vida). Das quatro classificações, os dois primeiros tipos são o que hoje conhecemos como metonímia, ou seja, as relações parte/todo e vice-versa. Os dois últimos tipos nos chamaram a atenção, os que Aristóteles chamou de “metáfora de espécie para espécie”, e a chamada “metáfora por analogia” – em Aristóteles também esses tipos teriam maior atenção.

Juliani e De Pietro (2017) afirmam que Aristóteles nos presentearia em sua *Poética* nos capítulos XXI e XXII o conceito metafórico:

metáfora é o movimento de uma palavra alheia ou do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou da espécie para a espécie, por analogia [...]. Denomino “analogia” quando o segundo elemento está relacionado ao primeiro e quando o quarto está relacionado ao terceiro; pois enunciará o quarto no lugar do segundo ou o segundo em lugar do

quarto. E, às vezes, eles acrescentam algo a que está associado, em vez daquilo a que ele se refere. Quero dizer, por exemplo, que a taça está associada a Dionísio tal como o escudo está associado a Ares. 34. (lido em JULIANI; DE PIETRO, 2017, p. 402)

Ainda em conformidade com os autores, talvez na Retórica o filósofo nos conceda breves observações sobre a metáfora voltada à persuasão (integrada à demonstração por meio de entimemas), e na Poética, por sua vez, que essa chamada figura de linguagem parece se mostrar mais claramente apresentada por Aristóteles, como a passagem acima sugere: aqui observamos esse recurso discursivo com maior detalhamento por parte do autor, explicitado como transferência do nome de gênero para espécie, ou vice-versa, e também como analogia.

Segundo Andrade (2011), Platão afirma que a vocação da linguagem é representar e as coisas têm uma essência permanente. Poderíamos dizer que nasce, nesse momento, o primeiro paradigma de que se dispõe para tratar questões relacionadas ao significado: realismo. Para o autor, a vocação do nome é dizer o real e a funcionalidade pressupõe racionalidade. Platão distingue essências e aparências.

No contexto da Antiguidade Clássica pelo olhar de Platão, temos *O Mito da caverna*. Essa é uma alegoria metafórica que simboliza a aquisição do conhecimento, através do questionamento e da descoberta, distanciando o modo de viver no senso comum. Platão, através do mito, associa o senso comum ao fato de as pessoas acreditarem com base em seus sentidos, sem uma razão lógica, como esperado no mundo inteligível. Assim, ele faz uma relação entre conceitos: a escuridão representa a ignorância, enquanto a luz é o conhecimento. A metáfora foi escrita em formato de diálogo, facilitando, desse modo, a compreensão. Ela também faz parte do livro “A República”. Essa obra discute a teoria do conhecimento, linguagem e educação para a construção de um Estado ideal.

Já na tradição Aristotélica, segundo Juliani e De Pietro (2017), a adesão do poeta a uma palavra rara ou a um termo ressignificado pela metáfora, em oposição à escolha de uma expressão recorrente, é o que separa o seu discurso daquilo que é considerado vulgar (no que diz respeito à linguagem) e do que eleva, portanto, sua produção poética.

Sabe-se que há muitos estudos que certificam o grande interesse de pesquisadores pela metáfora. Sabemos também que esse interesse está relacionado à abrangência da metáfora na linguagem humana, pois nos estudos linguísticos e literários tradicionais, a metáfora tem um espaço tão importante que a linguagem figurada ficou genericamente

conhecida como linguagem metafórica, como se essa denominação fosse um sinônimo de linguagem figurada.

1.3 A metáfora e a metonímia na visão romântica

A partir do final do século XVIII, já no Romantismo, ocorreu, na literatura e na crítica literária, uma mudança no conceito corrente da metáfora, trazendo à tona uma possível relação desta nova concepção com uma mudança no gosto literário, que resultaria na chegada à modernidade.

Para Cançado (2012), na perspectiva romântica, toda linguagem é metafórica. Não existe, para os adeptos do Romantismo, diferença entre sentido literal e sentido figurado. Cada palavra encerra uma metáfora. Porter (2010), citando o poeta romântico Jorge Luis Borges, um dos grandes nomes da literatura argentina, afirma que as metáforas estão presentes em todas as palavras, mas o desconhecimento da etimologia das palavras torna a metáfora invisível. Essa é a expressão da visão romântica. Um exemplo é a palavra *King* do inglês que significa *rei*. Como *kin* significa familiares e amigos, originalmente a palavra referia-se àquele que protege seus parentes e amigos. Por extensão de sentido, *king* (rei) é aquele responsável pelo reino, que tem a função de proteger não só parentes e amigos, mas todos os que são pertencentes ao reino. *King*, *kinsman* *gentleman* (homem gentil) são palavras relacionadas. *Gentil*, do latim *gentilis* (de família) tem a raiz em *gen*, que se faz presente na palavra *gente*, mas está também em *gênese*, *genitor*, *progenitor*, *genitura*, *primogênito*, *congênito*, *genética*, *gerado*, *genealogia*, *genocida*, *gênero*, *generativo*, *regenerativo*, *degenerativo*, *genérico*, *geração*, *gerar*, *gerador*.

Mendes (2010) afirma que a visão romântica acerca da metáfora surge como uma reação às teorias defendidas em séculos anteriores. Na sua perspectiva, a metáfora não se pode reduzir ao seu efeito de ornamentação, porque ela é antes de tudo mais uma maneira de pensar e de viver, uma projeção imaginativa da verdade. A função essencial da metáfora reside, assim, na expressão da imaginação.

Em Darin (2020), citando Coleridge, percebe-se que o conceito de metáfora é definível como “*imagination in action*” – “*imaginação em ação*”. A metáfora é, deste modo, indissociável da linguagem no seu todo, que, por sua vez, é essencialmente metafórica. O uso da metáfora intensifica uma atividade característica e inerente à linguagem. Essa visão aproxima-se da visão da Linguística Cognitiva, mas a visão

romântica é um tanto quanto mais radical, visto que não considera a existência da linguagem literal, ponto em que difere da LC.

Com o intuito de refletir sobre a metáfora e metonímia na visão romântica, segundo Darin (2020), a concepção da metáfora clássica irá vigorar até o século XVIII, pois, nesse período, os poetas e críticos ingleses românticos Samuel T. Coleridge, William Wordsworth e Percy B. Shelley veem a metáfora como um recurso da própria linguagem e, tais autores escreveram reflexões complexas sobre o uso e o valor da metáfora poética, da poesia metaforicamente rica.

Para Weiler (2017), os autores citados acima, do período romântico, veem a metáfora não como uma categoria secundária estilística, mas como uma ferramenta cognitiva e que suas obras antecipam e impactam o estudo da metáfora hoje. Weiler (2017) também argumenta que estes autores veem a metáfora como a força cognitiva que torna possível a linguagem; que a linguagem é um sistema autônomo definido por elos conceituais, que são baseados em conexões metafóricas; que apresenta poesia e metáfora como reflexões naturalmente entrelaçadas da realidade que vão além do mimético através do afeto; que a metáfora como fortemente ligada à imaginação moldada pela paixão incorporada; que vê a origem da linguagem no poder criativo da metáfora.

Darin (2020) usou como referência o trabalho de Weiler (2017) e afirma que os autores trabalhados pela autora são precursores do estudo da metáfora como ferramenta cognitiva.

Outro postulado de fundamental importância na produção teórica acerca da metáfora e da metonímia são os trabalhos de Jakobson ([1953] 1995), pois quando o autor se refere à metonímia, vê nela marca da literatura realista, enquanto a metáfora caracterizaria uma literatura romântica. Segundo o autor, a poesia tenderia inevitavelmente para a metáfora, enquanto a prosa aproximaria da metonímia, demonstrando, a partir desta concepção, uma dificuldade de sua aplicação em obras literárias de maior complexidade.

Jakobson ([1953] 1995, p. 155-156) ainda diz que “embora a mesma metodologia linguística utilizada pela Poética ao analisar o estilo metafórico da poesia romântica seja inteiramente aplicável à textura metonímica da prosa realista”, percebe-se que a metonímia é marcada por sucessivos deslocamentos orientados numa mesma direção até o momento em que a partir de um texto/contexto, tais deslocamentos constituem uma visão particularizada da realidade, bastante afeita da chamada literatura realista.

O autor argumenta que qualquer sequência de unidades semânticas tende a construir uma equação. A similaridade superposta à contiguidade comunica à poesia sua radical essência simbólica, múltipla, polissêmica. Dito em termos mais técnicos: tudo quanto é transitório é um símile. Em poesia, onde a similaridade se superpõe à contiguidade, toda metonímia é ligeiramente metafórica e toda metáfora tem um matiz metonímico. Assim, com o intuito de refletir sobre a metáfora e metonímia na visão romântica, pensemos de que forma recursos poéticos se entrecruzam e, desta maneira, este entrecruzamento não se mostra excludente um do outro.

1.4 A metáfora e a metonímia como recursos retóricos

Ao pensarmos no termo “retórico”, a princípio, assumimos que a linguagem em cada proferimento acontece como um ato na totalidade do discurso. É, assim, o ponto de vista peculiar que funda Aristóteles com a obra *Retórica* ao afirmar que esse campo do saber é a contraparte da dialética e deixa entrever, como observa Ricoeur em nota ([1975] 2000, p. 17), “um vínculo entre o conceito retórico de persuasão e conceito lógico de verossímil”. Para o filósofo, tanto a Dialética quanto a Retórica abordam a interlocução e trazem os recursos de condução do pensamento presentes nas escolhas vocabulares de um orador. As teorias de Aristóteles quanto às de Ricoeur convergem na exposição de pensamentos à comunicação alinhada aos proferimentos no discurso como um todo.

Partindo do excerto acima, sabemos que a retórica tem em Aristóteles seu maior representante. Sabemos também que o filósofo grego foi o primeiro a tratar a metáfora como um termo ligado à atividade retórica. Ricoeur (2000, p. 20) traz todo um contexto acerca da metáfora em sua face retórica e argumenta que Aristóteles em suas obras *Poética* e *Retórica* conceitua metáfora como “o transporte a uma coisa de um nome que designa outro, transporte quer do gênero à espécie, quer da espécie ao gênero, quer da espécie a espécie ou segundo a relação de analogia”. De acordo com o conceito mencionado acima, palavras cotidianas, comuns, tornam-se metáforas e passam por processos de deslocamento, desvio ou transformação, deixam de significar o sentido literal das palavras e adquirem um sentido figurado, conotativo, representativo. Essas transformações são motivadas por relações implícitas de analogia e semelhança e visam alcançar determinados efeitos discursivos persuasivos.

Os pressupostos aristotélicos acerca da transformação da linguagem comum em metafórica foram também trabalhados, teorizados por pensadores, escritores e críticos por diversas partes do mundo, sendo a concepção clássica da metáfora a teoria predominante. Ao se estudar metáfora, mesmo em posições distintas da influência clássica, que é o porquê desta dissertação, sabe-se da necessidade de levar em consideração a história do pensamento crítico acerca do tema, nesse sentido, Aristóteles será sempre lembrado.

Andrade e Cunha (2016) afirmam que, a princípio, o pensamento do filósofo grego foi apropriado de forma contraprodutiva, que as metáforas se afastam das reflexões epistêmica e cognitiva e se aproximam de considerações estruturais e poéticas. As teorias atuais acerca da metáfora têm, sobretudo, influência da retórica moderna e fomentou a concepção de metáfora como figura que contribui para a argumentação num texto, porque se concentrou substancialmente no estudo das figuras de linguagem.

Todavia, convém mencionar que a retórica grega possuía uma gama teórica maior que a dos modernos, pois, segundo Ricoeur ([1975] 2000), a retórica de Aristóteles abrange três campos: uma teoria da argumentação, uma teoria da elocução e uma teoria da composição do discurso. O mesmo autor argumenta que o vasto programa aristotélico sobre retórica representava a racionalização de uma disciplina. Segundo Ricoeur ([1975] 2000, p. 18), “havia retórica porque havia eloquência, eloquência pública”, em que a palavra era uma arma para influenciar o povo, para tornar o discurso consciente, decisivo, de tal modo que a retórica era “escrava” da persuasão. Apesar da retórica dos gregos possuir um programa mais vasto que a moderna teoria dos discursos, ainda assim, ela continuava a ser uma disciplina limitada, não somente ao que se refere à filosofia, mas também ao que se refere a outros domínios do discurso.

Sabemos que a retórica, uma técnica da eloquência cujo objetivo é gerar a persuasão, não cobre todos os usos do discurso. A poética, arte de compor poema, por sua vez, não depende da retórica, não é a eloquência, não visa a persuasão. Ricoeur ([1975] 2000, p. 23) afirma que “poesia e eloquência desenham dois universos de discurso distintos” e, a metáfora, tem um pé em cada domínio. O autor argumenta que há uma única estrutura da metáfora (transferência do sentido das palavras), mas apresenta duas funções: uma retórica e uma poética.

Destarte, a metáfora se uniu à poética e à retórica, Ricoeur ([1975] 2000) declara que esta união não se deu em termos de discurso, mas em termos de um segmento do discurso, o nome.

Para o autor, então, um primeiro traço da metáfora é que ela “é algo que acontece ao nome”, ou seja, ele vincula a metáfora ao nome ou à palavra e não ao discurso. Ele diz que Aristóteles orienta por vários séculos a história da poética e da retórica da metáfora. O autor introduz a teoria dos tropos ou figuras de palavras que está contida na definição de Aristóteles, mostrando um refinamento da taxionomia. Porém, evidencia-se a impossibilidade de reconhecer a unidade de certo funcionamento da linguagem, ignora a diferença entre palavra e discurso e opera em todos os níveis estratégicos da linguagem: palavras, frases, discursos, textos, estilos.

O segundo traço apontado pelo autor com fundamento em Aristóteles é o de que “a metáfora é definida em termos de movimento”, a “epífora” de uma palavra é descrita como forma de deslocamento. Percebe-se que não é possível falar metaforicamente da metáfora, pois a própria palavra metáfora é metafórica, na medida em que é emprestada a outra ordem que não a da linguagem e evidenciam-se as seguintes suposições referentes à metáfora: 1) a metáfora é um empréstimo; 2) o sentido emprestado opõe-se a certas palavras; 3) os usuários da língua recorrem a metáforas para preencher um vazio semântico; 4) a palavra emprestada toma o lugar da palavra própria ausente se esta existe.

O terceiro traço mencionado por Ricoeur ([1975] 2000, p. 32) é: “a metáfora é a transposição de um nome que Aristóteles denomina estranho, isto é, que designa outra coisa, que pertence a outra coisa”. Verifica-se que a metáfora é definida em termos de desvio, ou seja, a ideia aristotélica de “estranho” de acordo com o autor, tende a aproximar três ideias distintas: 1) a ideia de desvio em relação ao uso ordinário das palavras; 2) a ideia de empréstimo a um domínio de origem; 3) a de substituição em relação a uma palavra comum ausente, mas disponível. A partir dessas considerações, nota-se que a ideia da substituição parece simplória, pois segundo o autor, se o termo metafórico é um termo substituto, a informação fornecida pela metáfora é nula, por isso, a metáfora tem somente um valor ornamental, decorativo.

E, por fim, em relação ao quarto traço, Ricoeur ([1975] 2000, p. 37-38) assinala que uma tipologia da metáfora é esboçada conforme Aristóteles na “transferência”, ou seja, “vai do gênero à espécie, da espécie ao gênero, da espécie à espécie, ou se faz segundo a analogia (ou proporção)”. Ou seja, há um desmembramento do domínio da “epífora” e uma condução à retórica posterior a não denominar a metáfora senão como uma figura definida por Aristóteles como a única que faz expressamente referência à semelhança entre termos.

A partir de todo o esboço feito acerca da metáfora como recurso retórico, percebemos que é na “Retórica” que o pensamento do filósofo grego sobre o uso e a função da metáfora se torna mais proeminente. Andrade e Cunha (2016) afirmam que, para Aristóteles, a metáfora não se trata apenas de uma questão ornamental, mas, sobretudo cognoscitiva e que é uma categoria que, privilegiadamente, gera conhecimento. Assim, nota-se que a metáfora como categoria do discurso e do pensamento não é uma ideia completamente inovadora, pois há, desde Aristóteles, uma reflexão mais abrangente em relação a esse fenômeno que vai além da concepção da retórica moderna, a qual se apoiou em um único tipo de metáfora, isto é, apenas em seu uso poético, literário, ornamental.

O autor supracitado, apoiando-se na exaustiva taxonomia de Peacham, observa que o legado aristotélico foi apropriado a partir da Renascença, incorporando a metáfora ao estudo das figuras ou tropos. Observa também que a metáfora, mesmo sendo compreendida enquanto figura, ultrapassa os limites da superfície do discurso poético e se estabelece numa relação sinestésica, da qual o corpo parece ser fonte. Foram mais de quatro séculos de reflexão e acúmulo de conhecimento sobre o tema e o que dispomos da compreensão desse fenômeno atualmente é o resultado dos estudos realizados pela Linguística Cognitiva por meio das inovações dispostas por Lakoff e Johnson (1980) a partir de um largo desenvolvimento de paradigma acerca da metáfora.

Por sua vez, ao abordarmos a metonímia, torna-se necessário mencionar alguns postulados filosóficos da retórica tradicional. Segundo Santos (2011), Aristóteles reconheceu os processos figurativos, apontando a metáfora como “a legítima representante da figuração”, pois a considera como representante de toda sorte de transposições, tanto das que se inspiram nas relações de similaridade, como das outras, aquelas relacionadas à contiguidade. Assim, as metonímias, como a metáfora, são vistas como um procedimento retórico, capaz de operar um deslocamento ou uma transferência de sentido de um significante para um significado, de uma relação entre nomes.

Santos (2011) declara que a definição de metonímia apenas como o uso do nome de uma coisa por outra com a qual está associada, oferece apenas uma visão geral de sua essência. Declara também que na visão da retórica clássica, há uma compreensão restrita em relação às características da metonímia, pois essa compreensão não ultrapassa a substituição de palavras entre si.

O uso retórico da metáfora e da metonímia é amplamente explorado em discursos políticos, em artigos de opinião, em campanhas publicitárias. Toda a discussão teórica só

tem sentido se demonstrarmos um pouco da função argumentativa da metáfora. É o que faremos a seguir.

A figura 01, a seguir, mostra uma campanha publicitária promovida pela Confederação Nacional dos Municípios que explora o uso da metonímia como forma de persuadir o auditório para a necessidade de lavar as mãos, passar álcool em gel e outros cuidados. Vejamos:

Figura 03: folder da Confederação Nacional dos Municípios



Fonte: <<https://www.cnm.org.br/index.php/comunicacao/noticias/campanha-da-cnm-orienta-municipios-no-enfrentamento-ao-novo-coronavirus>>. Acesso: 18 jun. 2021.

Na figura 03, o enunciado *Municípios contra o coronavírus*, em *municípios contra* percebe-se o uso de uma metonímia que substitui os agentes públicos e a comunidade pela palavra *municípios*. É uma metonímia porque houve essa substituição dentro de um mesmo domínio. Sabe-se que *município* é o **todo** que envolve *prefeitura, prefeito, câmara municipal, vereadores, casas, ruas, pessoas, distritos etc.* que constituem a **parte**. O enunciado como um todo mostra o compromisso e a responsabilidade dos entes públicos no combate ao vírus causador da pandemia de 2020/2021 no mundo. É um enunciado argumentativo, porque promove uma imagem positiva dos entes públicos diante da população votante. No enunciado *a prevenção está em suas mãos*, em *em suas mãos* há novamente o uso de uma metonímia do tipo parte pelo todo com objetivo retórico. As mãos são parte do corpo humano, que é o todo. O texto exorta a população geral a se proteger contra o vírus ao usar uma expressão idiomática (*em suas mãos* = é responsabilidade sua

ou decisão é sua) tanto com o sentido figurado como no sentido literal (*em suas mãos* = as mãos é a parte do corpo que pode levar o vírus para dentro do corpo, então, é necessário mantê-la sempre higienizada com água e sabão e/ou álcool em gel).

1.5 A metáfora e a metonímia na perspectiva da linguística cognitiva

A abordagem da metáfora na perspectiva da linguística cognitiva já tem sido amplamente abordada neste trabalho, desde a introdução. Muitas considerações sobre a metáfora e a metonímia já foram feitas, por exemplo, na seção 1.1, em que definimos metáfora e metonímia na perspectiva que selecionamos como fundamento deste trabalho. Nesta seção 1.5, portanto, vamos apresentar elementos a mais sobre o que temos afirmado.

Segundo Silva (1997), a Linguística Cognitiva surgiu na década de 70 devido à insatisfação com o enfoque formal utilizado para o estudo da língua. Ela se firmou com o aparecimento da Ciência Cognitiva, entre 1960 e 1970. Está inserida dentro de uma área interdisciplinar que abrange a filosofia, a psicologia, a neurociência e estuda aspectos da cognição humana que podem se relacionar a essas áreas do estudo do conhecimento humano.

A Linguística Cognitiva parte da experiência do usuário da língua com o mundo para empreender certos fenômenos que relacionam linguagem e pensamento. Para Ferrari (2014), o significado de uma expressão linguística não reflete diretamente a relação entre ‘palavra’ e ‘mundo’, mas é sempre mediado por processos inerentes à cognição humana. Silva e Batoreo (2010, p. 233) explicam a noção de conceptualização/conceitualização para a Linguística Cognitiva:

um dos princípios essenciais em Linguística Cognitiva diz que o significado é conceitualização. Um processo de conceitualização consiste numa determinada perspectivação do conceitualizador relativamente a uma entidade ou situação. Quer isto quer dizer que a conceitualização envolvida no significado de uma expressão lexical ou gramatical não pode ser caracterizada somente em termos das propriedades do objeto de conceitualização, mas tem que necessariamente ter em conta o sujeito de conceitualização. (SILVA; BATOREO, 2010, p. 233).

A LC defende a não modularização da mente, além dos compromissos teóricos de interdisciplinaridade e busca de generalização. A teoria aposta em uma perspectiva em que princípios cognitivos gerais são compartilhados pela linguagem e outras capacidades

cognitivas, prevendo a interação de estrutura linguística e conteúdo conceitual (SILVA, 1997).

Tal abordagem teórica parte do princípio de que a linguagem humana não é um reflexo de outras estruturas conceituais responsáveis por outras habilidades humanas fora do domínio da linguagem, vinculadas à maneira como conhecemos o mundo e como nele vivemos.

Um dos temas estudados pela linguística cognitiva é a metáfora. Nos estudos sobre metáfora, considera-se que os dados da experiência concreta no mundo contribuem para que o usuário da língua possa utilizá-los para compreender conceitos abstratos e concretos. É o caso, por exemplo, do conceito de *amor*. Como *amor* é um conceito abstrato e difícil de ser explicado, a cultura ocidental utiliza a figura do ‘coração’, uma parte do corpo humano, para representar o amor, já que, para essa perspectiva, a experiência dos indivíduos com o corpo contribui para a formação de conceitos abstratos.

A metáfora sempre ocupou um lugar de destaque nos estudos do significado e, com o avanço das pesquisas em linguística cognitiva, esse mecanismo cognitivo apresenta-se mais em evidência contemporaneamente. São produtivos estudos sobre metáfora, metonímia e metaftonímia, esta última entendida como uma possibilidade de junção de elementos metafóricos e metonímicos ao mesmo tempo.

A teoria moderna da metáfora surge, como já visto na introdução, com o trabalho de Lakoff e Johnson ([1980] 2002), intitulado *Metaphors we live by*. Os autores partem de uma abordagem cognitivista e tratam a metáfora como um mecanismo cognitivo presente da linguagem cotidiana. Para eles, metáfora e metonímia estruturam nosso pensamento, nossa linguagem e nossa ação, constituindo assim, o que eles chamam de metáfora conceitual. Para Ferrari (2011, p. 94),

a essência da metáfora é experienciar uma coisa em termos de outra. Em suma, a linguagem usada para falar de conceitos abstratos como o TEMPO não é poética, retórica ou rebuscada. Falamos dessa forma porque concebemos os eventos temporais como projeções de áreas relativamente concretas de nossa experiência física, de base sensório-motora.

A teoria da metáfora conceptual (TMC) representou, e ainda representa, uma quebra de paradigma na pesquisa sobre esse importante componente da cognição humana. Estudar a metáfora passou a representar um importante instrumento para a compreensão do papel do corpo e da cultura na produção de sentidos.

Como temos dito amplamente, Lakoff e Johnson ([1980]) 2002) demonstram que a metáfora é de natureza conceptual, pois é um instrumento do nosso aparato cognitivo, essencial para a nossa compreensão do mundo, da nossa cultura e de nós mesmos. A ideia defendida é a de que os nossos conceitos, as nossas concepções são, na maior parte, metafóricos e têm base na experiência. Para Croft e Cruse (2004, p. 195):

a característica central da teoria de Lakoff e Johnson da metáfora (convencional) é que a metáfora não é uma propriedade de expressões linguísticas individuais e seus significados. Em princípio, qualquer conceito do domínio de origem – o domínio que sustenta o significado literal da expressão – pode ser usado para descrever um conceito no domínio alvo – o domínio da sentença de fato.

Metáfora e metonímia são, portanto, mecanismos cognitivos, como temos amplamente dito, e a linguagem corrente está repleta de expressões metafóricas e metonímicas. A linguística cognitiva define a metáfora como um mecanismo que envolve a conceptualização de um domínio de experiência (dinheiro, por exemplo) em termos de outro (tempo, por exemplo, formando a metáfora *tempo é dinheiro*), como já foi dito anteriormente neste trabalho. Para Lakoff (1993, p. 209), existe um domínio fonte e um domínio alvo e a metáfora consiste na transposição do domínio fonte para o domínio alvo:

o que constitui a metáfora não é nenhuma palavra ou expressão em particular. É, sim, o mapeamento ontológico que atravessa domínios conceptuais, de um domínio fonte [...] para um domínio alvo [...]. A metáfora não é apenas uma questão de linguagem, mas de pensamento e de razão. A língua é secundária. O mapeamento é primário. O mapeamento é convencional, isso quer dizer que ele é uma parte fixa do nosso sistema conceptual [...]. Se metáforas fossem meramente expressões linguísticas, nós esperaríamos que as expressões linguísticas diferentes fossem metáforas diferentes (LAKOFF, 1993, p. 209).

Lakoff e Turner (*apud* LAKOFF e JOHNSON, 2002) mostram que o sistema metafórico convencional, ou seja, da linguagem cotidiana, é a base da compreensão e produção das metáforas literárias. Estes vão de encontro às ideias clássicas, visto que defendem, como já dissemos, que a metáfora faz parte da comunicação humana e é parte do sistema cognitivo humano, estando, dessa forma, na linguagem, no pensamento e na ação.

Um exemplo de metáfora conceptual utilizado por Lakoff e Johnson ([1980] 2002) é a de que *DISCUSSÃO É GUERRA*. Tal metáfora se revela em diversas construções da fala cotidiana, como se verifica em: *suas críticas foram **direto ao alvo**; jamais **ganhei** uma discussão com ele; ele **derrubou** todos os meus argumentos*.

Com base nos postulados de Lakoff e Johnson ([1980] 2002), a metáfora conceptual se divide em três tipos: **a estrutural, a orientacional e a ontológica**. Na **metáfora estrutural**, há uma estruturação no conceito de um domínio em termos de outro, como em *discussão é guerra*. Já as **metáforas orientacionais** projetam domínios (de sentimentos, por exemplo) em termos de espacialidades do tipo *cima/baixo, dentro/fora*, como em *Maria está pra cima hoje (= Maria está feliz hoje)*. A maioria delas relaciona-se às nossas experiências física e cultural. Por fim, têm-se as **metáforas ontológicas**, que nascem de nossas experiências com objetos físicos e nos permitem compreender coisas abstratas como entidades e substâncias, em termos de coisas concretas e/ou convencionais. Os autores acrescentam que “talvez as metáforas ontológicas mais óbvias sejam aquelas nas quais os objetos físicos são concebidos como pessoas” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 87) como em *Meu fusca 1980 é meu fiel companheiro*.

Feitas essas considerações sobre a abordagem da metáfora e da metonímia na perspectiva da linguística cognitiva, passamos para as discussões sobre a relação entre metáfora e metonímia no ensino, no capítulo 2, a seguir.

CAPÍTULO 2

O ENSINO DA METÁFORA E DA METONÍMIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O objetivo deste capítulo é fazer uma reflexão sobre o ensino de metáfora e metonímia na educação básica. Para isso, serão utilizados como fundamentação os autores Cameron (2003), Low (2008), Littlemore (2004), Al-Sharafi (2004), relatos de autores envolvendo experiências didáticas inovadoras no ensino da metáfora e da metonímia.

2.1 A metáfora e a metonímia no processo de ensino

O processo de ensino e aprendizagem na educação é bastante criterioso, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, visto que é o período em que são consolidados e aprofundados os conhecimentos sobre a língua materna construídos ao longo do ensino fundamental. É o período em que se possibilita aos alunos diferentes formas de se usar a linguagem e compreendê-la, a fim de tornar os educandos, leitores mais eficazes por meio da leitura de diferentes gêneros e complexidades. Pode-se afirmar que, para tornar os educandos leitores eficazes, o processo de ensino e aprendizagem exige capacidades ligadas a diversos aspectos e ferramentas estratégicas que ofereçam um suporte adequado ao ensino e à aprendizagem produtivos, assim, podemos citar recursos como a metáfora e a metonímia.

A fim de alcançar esse objetivo, é necessário apresentar o documento curricular que estabelece diretrizes para o ensino e assume uma perspectiva enunciativo-discursiva para o componente curricular de língua portuguesa, isto é, referimo-nos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Documento Curricular do Estado de Goiás (DC-GO). Verificaremos se esses documentos normativos acompanham as tendências linguísticas, se reconhecem a metáfora e a metonímia como mecanismos cognitivos inerentes à vida cotidiana ou se a orientação é de que a metáfora e a metonímia sejam estudadas ainda de

acordo com os pressupostos Aristotélicos, ou seja, como recursos de ornamentação textual, no campo da retórica e da literatura.

Os documentos normativos, BNCC e DC-GO, propõem, inicialmente, uma nova forma de se pensar o ensino-aprendizagem e em seu interior destaca a importância de se acompanhar a linguagem afirmando que esta acontece de forma interacional/discursiva no meio social.

Observamos que a metáfora e a metonímia ainda são estudadas como forma de ornamentação textual e dentro dos pressupostos Aristotélicos. Na BNCC, também percebemos que a metáfora e a metonímia se enquadram no campo Artístico-Literário e apresenta habilidades como as seguintes:

EF69LP48: interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações, etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal. (BNCC, 2017, p. 159)

EF69LP54: analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de **figuras de linguagem**, tais como comparação, **metáfora**, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo. (BNCC, 2017, p. 161).

Na BNCC, a metáfora e a metonímia são tratadas como parte das figuras de linguagem e se propõe que elas possam ser trabalhadas como objetos do conhecimento literário, e não é proposto como processos cognitivos da linguagem. Ou ainda não se citam a metáfora e a metonímia como na seguinte habilidade: *(EF89LP37) analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.*

O componente Língua Portuguesa do DC-GO dialoga com documentos e orientações curriculares da BNCC e, acerca da Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, metáfora e metonímia enquadram-se, nesse documento normativo do Estado de Goiás, no campo Artístico-Literário; na prática de linguagem, na análise

linguística/semiótica. Nos objetos do conhecimento, são concebidas como figuras de linguagem. Isso pode ser verificado nas habilidades a seguir:

EF89LP37: analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras. (DC-GO, 2019, p. 358)

F69LP54-B: analisar os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo. (DC-GO, 2019, p. 374)

Podemos inferir a partir das habilidades apresentadas pelos documentos normativos, que a proposta curricular de ensino e aprendizagem apresentada pelo DC-GO e pela BNCC ainda não integraram as considerações da LC e ainda não reconhecem a metáfora e a metonímia como mecanismos cognitivos. Tanto a metáfora quanto a metonímia são vistas como recursos literários, porém, desde a década de 1980, já se fala da metáfora e da metonímia como formas de manifestação da cognição e infiltradas na vida cotidiana, não somente no pensamento, mas também, na ação, na linguagem.

Nesse contexto, antes de pensarmos a metáfora e a metonímia no processo de ensino, pensemos, a princípio, em práticas pedagógicas e, para essa reflexão, verifica-se no texto de Neves (2010) apontamentos produtivos para a sala de aula. A autora salienta a necessidade de provocar reflexão nas aulas de linguagem, pois a sala de aula é o espaço em que deve haver linearidade entre as atividades e as reflexões propostas a partir do trabalho almejado. Neves mostra-nos caminhos, meios, ensejos para a reflexão acerca da linguagem, seus processos, seus elementos, suas condições de uso. Afirma que por meio do humor e, ao trabalhar gêneros como tirinhas, anedotas/piadas, por exemplo, é possível conduzir a uma reflexão produtiva sobre o processo de interação linguística, uma reflexão altamente desejável na atividade escolar com a linguagem.

Neves (2010, p. 172-173), de forma bem didática, demonstra toda uma necessidade de haver ação em sala de aula ao trabalhar com a linguagem. A autora tece propostas linguísticas quando apresenta “a necessidade de lançar desafios/provocar discussões nas aulas de linguagem; de observar a funcionalidade das escolhas linguísticas; de fugir a atividades mecânicas nas aulas; de fugir de bloqueios que descaracterizam a

própria atividade da linguagem espontânea; de evitar generalizações indevidas no tratamento da língua/linguagem; de levar a criação artística pela palavra à sala de aula.”

Percebe-se em todas as “necessidades” apontadas por Neves uma crítica, uma desconstrução de métodos utilizados em sala de aula, porém, Neves não somente desconstrói tais métodos como também demonstra formas funcionais de uso da língua em sala de aula. Por isso, percebemos a necessidade de trabalhar em sala de aula a metáfora e a metonímia sob o viés da Linguística Cognitiva.

E, nessa mesma proposta de ensino produtivo que contribui de maneira significativa com o educando na utilização da língua em diversos contextos comunicativos, temos o trabalho de Souza (2016), *Metáforas, metonímias e parábolas na construção do sentido e na produção textual*, que propõe realizar um estudo de análise crítica de alguns textos que podem ser usados nas aulas de língua portuguesa para incentivar uma interpretação textual mais rica para os alunos da série final do ensino fundamental (9º ano) e do ensino médio. A autora destaca a importância de se compreender os processos de projeção e as parábolas utilizadas nos textos, para se visualizar seus efeitos persuasivos. Nesse sentido, especial atenção é dada às metáforas, metonímias e parábolas que são formas de projeção muito utilizadas e, muitas vezes, também responsáveis pela construção de significados no texto.

Quando a autora destaca a importância de se compreender os processos de projeção, ela se fundamenta na moderna LC que por meio de suas *ferramentas* de análise linguística, como a metáfora e a metonímia, constata a grande capacidade do cérebro humano de realizar projeções, capacidade essa que faz parte da cognição humana e que é e sempre foi fundamental para nosso desenvolvimento cognitivo.

Souza (2016) afirma que a metáfora e a metonímia são dois processos de projeção utilizados como *estratégias argumentativas* e estão muito presentes nos textos que produzimos e a que estamos expostos. A autora, por meio do plano de aula sugerido e por meio de suas análises, aponta que as metáforas, metonímias e parábolas, ferramentas de trabalho em sala de aula sugerido por ela, não dificultam o entendimento de qualquer gênero textual, as dificuldades é que são pré-existentes e é nossa função, enquanto professores, trabalhar com textos, discuti-los, pedir atividades de escrita e reescrita para nossos alunos a fim de melhorar a competência leitora e interpretativa.

Todo esse contexto de ensino produtivo, também foi proposto por Cameron (2003), em seus estudos sobre a presença e a operação da metáfora na educação, a autora

salienta que é possível refletir acerca de uma melhor compreensão do uso da metáfora em sala de aula, pois pode elevar a eficácia pedagógica no processo educacional. A autora ainda constata que professores utilizam metáforas subtécnicas, ou seja, a inserção de um termo técnico no lugar de um outro termo, e sugere que os educadores percebam a utilização desse tipo de metáfora como uma fase a ser ultrapassada, para que não ocorram falhas na compreensão dos significados.

A autora discorre sobre a análise de comportamentos diversos quanto à presença de metáforas em textos e verifica que, em dadas informações, as metáforas complexas ou metáforas sistemáticas - que situam-se no vértice da linguagem e tem como foco a interação discursiva, ou seja, a língua em uso, considerada, assim, um Sistema Adaptativo Complexo (SAC) e, à medida que as interações discursivas vão acontecendo, as metáforas linguísticas vão se conectando a tópicos discursivos, aparentemente desorganizados, emergindo conceptualizações, isto é, metáforas sistemáticas/complexas que se estabilizam nas interações discursivas que, muitas vezes, não são compreendidas totalmente; elas, as metáforas, embora produzam novos entendimentos; conduzam a novas informações, mais imprecisas e instáveis; geram novos entendimentos estáveis; e novos entendimentos, em relação ao ensino, com mediação de um adulto.

No trabalho de Cameron (2003), há reflexões acerca do contexto da sala de aula sobre as didáticas dos professores, sobre os livros didáticos utilizados envolvendo a metáfora. Nas reflexões da autora, há ressalvas para a utilização de metáforas em textos que trazem definições, citando livros didáticos como exemplo e também quanto aos discursos de professores, leitura, apresentações, pelo fato de não realizar um ensino por meio de engano, e sim pela obtenção da consciência da função desse termo, evitando erros conceituais, pois a metáfora pressupõe uma analogia.

Por sua vez, Low (2008), em seu estudo acerca do processo de ensino, também refletiu sobre as relações entre metáfora e a educação, evidenciando que, de maneira geral, em disciplinas, exceto nas disciplinas que trabalham com línguas, não existem dissidências sobre a colaboração da metáfora no ensino, uma vez que esta permite o diálogo de professores e alunos de forma dinâmica, torna possível a visualização de conceitos abstratos, proporciona motivação e consente aos professores a delineação de suas aulas de modo a suprir as necessidades individuais e aos variados níveis de entendimento. O autor salienta, contudo, que a metodologia deve ser bem planejada e sua aplicação não seja feita de forma indistinta.

Dessa forma, a inserção da metáfora nas aulas deve ter por objetivo o pleno desenvolvimento da habilidade de compreensão desse fenômeno, ou seja, a utilização de metáforas para elucidar algum tema ou até mesmo o desempenho de sua função através de diálogo com outras pessoas, em argumentações, discursos e outros.

Para Littlemore (2004), as formas de utilização da metáfora no processo de ensino, é possível, por meio de sua compreensão, desenvolver posicionamento crítico dos alunos quanto aos assuntos abordados em sala de aula. A autora parte da hipótese de que, se houver por parte dos alunos a identificação das metáforas, dos sentidos metafóricos no ensino e aprendizagem e, mesmo assim, notar limitações na compreensão dos sentidos metafóricos, pode-se obter melhor visão crítica dos fatos.

Percebemos, dessa forma, que a metáfora e a metonímia são estudadas nas aulas de língua portuguesa como figuras de linguagem e, o livro didático, suporte material, apresenta uma seção específica para o estudo de figuras de linguagem. Não há maior ênfase, apesar das diversas pesquisas sobre metáfora e metonímia como ferramentas de aprendizagem da LC, para o estudo mais profícuo delas, pois a metáfora e a metonímia são apresentadas nos livros, ao lado de outras figuras de linguagem, tais como: antítese, paradoxo, comparação e outras.

No que diz respeito à aplicação, o ensino da metáfora e da metonímia se dá através de textos literários, na maioria dos livros didáticos, dá a entender que tais figuras de linguagens são recursos exclusivos utilizados por escritores, poetas, músicos e prosadores. Esse é um tipo de ensino que deve ser repensado, revisto, analisado sempre, pois, em geral, o professor utiliza-se de exemplos extraídos de textos literários, a fim de explicar a metáfora e a metonímia, sem darem conta de que são mecanismos cognitivos, corporificados pelo pensamento e pela linguagem do nosso cotidiano a partir de nossas experiências, que podem ser trabalhados na sala de aula de diferentes formas, pois os processos metafóricos e metonímicos constituem um terreno fértil para o ensino no desenvolvimento cognitivo, linguístico e funcional.

2.2.1 Revisão de literatura sobre estudos que tratam da relação metáfora e ensino

Nesta seção, apresentamos alguns estudos sobre a metáfora conceptual situada como ferramenta pedagógica para a sala de aula no ensino de diversas ciências dos diversos campos do conhecimento. Pois, a teoria da metáfora conceptual proposta por

Lakoff e Johnson ([1980] 2002) e Lakoff e Turner (1989) assevera que o nosso sistema conceptual convencional é fundamentalmente metafórico.

Em muitos estudos acerca do ensino da metáfora, encontramos práticas pedagógicas significativas que podemos relatar. Entre elas, relata-se o texto de De Grande (2009), que, em sua pesquisa, *As metáforas conceptuais e o ensino/aprendizagem de conceitos em um curso de formação continuada*, a ideia principal é refletir e contribuir com a formação continuada de professores, do primeiro ciclo do ensino público fundamental, no sentido de considerar o letramento situado do professor que envolve a prática da escrita realmente necessária ao professor em seu local de trabalho, melhorando, assim, a prática didática.

A autora sustenta que, ao retomar as metáforas conceituais dos discursos de curso de formação continuada, os professores se apropriam dos conceitos científicos num processo de familiarização e reelaboração destes conceitos possibilitados na interação pela metáfora. Foi investigado o ensino e aprendizagem de conceitos abstratos na área da linguagem (o foco do curso) em que se analisaram as metáforas que aparecem no discurso dos monitores do curso e no discurso dos professores alfabetizadores, principalmente nas interações de sala de aula e em textos escritos elaborados por eles.

De Grande (2009) afirma, a partir das categorias de metáforas propostas por Lakoff e Johnson (1998), que as metáforas mais utilizadas tanto pelos monitores do curso quanto pelos professores é a metáfora estrutural, que emprega metáforas ontológicas simples (que conceptualiza experiências como objetos simples e substâncias). A metáfora mais recorrente no discurso dos monitores é a metáfora *Trabalho é atividade*, em expressões metafóricas como *A leitura é trabalho* ou *A leitura é construção*, entre várias outras metáforas produzidas envolvendo a metáfora do trabalho, os professores, por sua vez, começam a usar as mesmas metáforas em seus discursos, em suas produções escritas, pois as retomadas das metáforas indicam seu sucesso como estratégias de ensino na formação continuada e seu papel facilitador na aprendizagem de conceitos mais abstratos. Salienta-se, de acordo com a autora, que se apropria do discurso de Bakhtin (1988), que os professores não repetem simplesmente as metáforas dos discursos formadores, mas refletem e refratam o discurso do outro, num processo de apropriação, modificando seu próprio discurso a partir de seus saberes pré-construídos em decorrência de sua prática e formação profissional.

No trabalho de Saldanha (2016), *A relevância das metáforas como conceitualização das experiências: uma reflexão sobre o ensino/aprendizagem de inglês no ensino regular*, propõe-se identificar as metáforas de estudantes do ensino médio acerca de suas experiências de aprendizagem de inglês no ensino fundamental. Para a análise desse trabalho, a autora fez as seguintes indagações: *como os alunos do ensino médio de uma escola pública de Belo Horizonte conceituam suas experiências de aprendizagem de inglês no ensino fundamental?; até que ponto suas experiências apresentam semelhanças ou divergências?; o que as metáforas desses alunos nos dizem acerca do ensino/aprendizagem de inglês das escolas públicas?* De acordo com a autora, os resultados da investigação revelam que, apesar de haver um número maior de metáforas sobre experiências de insucesso relativas à aprendizagem e ao professor, também foram identificadas metáforas acerca de experiências bem-sucedidas, o que demonstra um rompimento com a lógica do inglês do colégio e corrobora com a tese de que é possível aprender inglês na escola regular.

O trabalho de Jesus (2016), *As metáforas cognitivas e o desenvolvimento da competência leitora na aula de espanhol como língua estrangeira no Colun/UFMA*, objetiva reconhecer os domínios conceptuais na construção dos sentidos na situação enunciativa, identificar as metáforas cognitivas nos contextos enunciativos e descrever as estratégias cognitivas realizadas pelos alunos durante as atividades de leitura. O pesquisador propõe explicar como ocorre o processo de interpretação e compreensão das expressões linguísticas metafóricas dos alunos da 1ª série do Ensino Médio de Língua Espanhola da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão. Para isso, ele observou as atividades de leitura e a análise das atividades desenvolvidas pelos alunos, para critério de observação, pensou-se em quais materiais foram utilizados para a realização da atividade de leitura, se recorriam ao professor para esclarecimento de dúvidas com relação ao vocabulário, se tiveram dificuldades para compreender as expressões linguísticas e para identificar as metáforas correspondentes.

Lima e Iagallo (2017), em seu trabalho *Indicação de metáforas conceptuais por meio da elaboração de frases não metafóricas correspondentes sintaticamente: uma reflexão sobre o ensino*, apresentam uma proposta de trabalho para o estudo da semântica no ensino básico por meio da comparação de estruturas correspondentes sintaticamente: uma utilizando metáfora e outra utilizando termos que podem ser compreendidos de forma literal.

Assim, as autoras propuseram vinte exemplos de frases correspondentes com base nas metáforas conceituais pesquisadas nos manuais de semântica de Cançado (2012) e Ferrari (2011). Como exemplo, temos 1 *O coração queima (de amor)* e *A fogueira queima*; ou o exemplo 13 *Eu venci a discussão* e *Eu venci a guerra*, em que usou um exemplo clássico da metáfora conceptual de Lakoff e Johnson (1980) DISCUSSÃO É GUERRA. Para todas as frases correspondentes utilizadas pelas pesquisadoras, há propostas de como o professor poderá analisar as frases com os alunos observando os significados das expressões metafóricas. As pesquisadoras salientam que os elementos em destaque (itálico - mais abstratos) que foram substituídos por elementos mais concretos nas frases de correspondência, são os mais responsáveis pela noção metafórica.

O objetivo principal da proposta do trabalho, segundo as autoras, é auxiliar o aluno do ensino básico a entender até que ponto um enunciado pode ser considerado metafórico ou não, desmascarar as frases compreendidas como um todo e comprovar que a metáfora pode estar não apenas nos substantivos, mas também em outros elementos gramaticais como verbos, preposições, por exemplo, instigando, assim, a curiosidade dos alunos quanto à semântica da língua e sua estrutura, utilizando formas lúdicas. Para as autoras, as metáforas contribuem para a ludicidade na investigação científica, pois possuem uma grande variedade de recursos, por isso, a metáfora pode servir de fenômeno para se trabalhar a língua portuguesa.

As pesquisadoras utilizaram os seguintes procedimentos: a) Seis aulas, divididas em duas aulas de 100 minutos, durante três semanas para a abordagem teórica da Metáfora Conceptual, estabelecendo diferenças entre a concepção retórica e a visão cognitivista; b) Após a abordagem teórica e o esclarecimento de dúvidas dos alunos através de exemplos de metáforas cotidianas, iniciou-se a atividade de leitura em sala de aula; c) Durante o processo de leitura, os alunos foram divididos em pequenos grupos para a leitura e a análise dos textos; d) Ao término da leitura, os alunos tinham que identificar as expressões linguísticas metafóricas e as inferências metafóricas correspondentes aos domínios conceituais, assim como os mapeamentos metafóricos. e) No final da discussão dos grupos, foi realizada uma análise coletiva das expressões metafóricas identificadas e dos mapeamentos.

Para a realização da atividade de leitura na pesquisa com os alunos, utilizou-se tiras, pois a autora afirma que trazem uma linguagem adequada e pertinente ao perfil dos alunos da 1ª série do Ensino Médio e pela autenticidade de situações comunicativas

cotidianas. Como resultado, a pesquisadora argumenta que trabalhar a teoria conceitual da metáfora para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes de língua espanhola do Ensino Médio é fundamental porque facilita o processo de reconhecimento dos sentidos das expressões linguísticas nos textos e o estabelecimento de distinção entre uma metáfora retórica de uma metáfora conceitual.

Já o trabalho de Silva e Silva e Pio (2017), *Metáforas para o ensino de ciências em ambientes de realidade virtual*, apresenta uma abordagem sobre a construção e representação de conteúdos pedagógicos no desenvolvimento de conceitos para o ensino de ciências em um ambiente de realidade virtual.

Os pesquisadores afirmam que a escolha pelo ambiente de realidade virtual é porque nesse espaço se identificam as metáforas que levam o aluno a entender que as traduções da realidade para o virtual obedecem às leis científicas e que são aplicadas no ambiente virtual de forma análoga ao mundo real. Para a pesquisa, os autores utilizaram dois procedimentos experimentais. O primeiro procedimento verifica se a aplicação do modelo de metáforas viabiliza o aprendizado em um ambiente de realidade virtual. O segundo é um questionário que busca verificar o conhecimento científico adquirido no processo. Os experimentos foram feitos com alunos do 1º ano do ensino médio da rede particular de ensino, composta por 36 alunos regulares e que já dominam a técnica de construção de mapas conceituais.

Os pesquisadores seguiram uma proposta de construção do modelo conceitual, isto é, um mapa conceitual do modelo é construído pelo professor a partir da identificação das metáforas de Ensino, Aprendizagem e Ambiente. A sequência procedimental ou didática consiste, basicamente, na associação entre o domínio do conhecimento de interesse com as metáforas do modelo.

Nessa pesquisa, dividiu-se a turma em dois grupos, 18 alunos foram selecionados aleatoriamente e participaram da explicação do conteúdo dado pelo professor antes de imergir no ambiente virtual. Os outros 18 alunos não receberam informação sobre o conteúdo, preservando o conhecimento prévio adquirido em anos anteriores. Para a construção do modelo e mapeamento das metáforas, o professor seguiu todas as etapas do modelo e fez a imersão no espaço virtual do *Gear Reality Virtual* procurando pelos melhores ambientes, estratégias de utilização e diversas formas de entrelaçamento do ambiente com o conhecimento a ser trabalhado.

A aplicação escolhida foi no domínio da Física, especificamente conteúdos referentes às Leis de Newton, conteúdo este já de conhecimento prévio dos alunos, tendo sido desenvolvido por todos no 9º ano. Obteve-se 36 mapas conceituais. Cada aluno fez a imersão individualmente e durante o processo de imersão seguiu-se a sequência didática do professor. Os alunos eram orientados a observarem as situações virtuais em relação às situações reais, os objetos virtuais, o cenário e as possíveis leis da Física que estariam presentes ou atuando no ambiente virtual. Percebeu-se a expansão de conceitos metafóricos utilizados nos mapas mentais em relação ao conhecimento prévio dos alunos.

Os autores afirmam que, para o professor, o modelo de metáforas é uma estratégia pedagógica que possibilita a criação de sequências didáticas voltadas para um novo tipo de pensamento operacional dependente das relações cognitivas entre o real e o virtual no processo de Ensino-Aprendizagem nos ambientes de realidade virtual. E, para o aluno, o aprendizado em ambientes de realidade virtual e seguindo uma sequência didática, o induz a ser sujeito e construtor de sua aprendizagem.

Farias (2006) nos traz o trabalho *A metáfora na leitura em língua estrangeira: efeitos de uma intervenção pedagógica*, a proposta articulada pela pesquisadora é o estudo da compreensão da linguagem metafórica em textos de língua estrangeira. Na pesquisa, os participantes foram alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública federal cujo nível de proficiência na língua estrangeira é bastante variado. A autora argumenta que o objetivo do trabalho se centra no aprimoramento da capacidade leitora dos aprendizes e nas mudanças da prática em sala de aula do professor de língua estrangeira por meio de uma sensibilização focada na linguagem metafórica.

A professora-pesquisadora aplicou na turma em que é regente procedimentos pedagógicos em que houve uma articulação sistemática entre atividades de pesquisa e atividades pedagógicas. Ela chegou à conclusão de que os alunos se sentiram mais confiantes em realizar atividades que tinham como foco o reconhecimento e a compreensão de expressões metafóricas depois de assistirem a uma aula sobre metáfora.

A pesquisadora também aponta para a riqueza metafórica do gênero textual trabalhado, isto é, o horóscopo, pois esse gênero possibilita a ocorrência de várias metáforas independentes entre si e a importância do conhecimento prévio dos alunos para que compreendam as possibilidades dos sentidos metafóricos.

Já a pesquisa de Schabarum e Chishman (2020), *A metáfora no ensino: uma análise de seu potencial como recurso pedagógico em videoaulas do YouTube*, foi

constituída através da coleta de dados de transcrição de legendas de videoaulas da plataforma do *YouTube*, a escolha pelas aulas de Biologia se deu em virtude da volumosa quantidade de dados e justifica-se porque em relação às outras áreas das ciências, a quantidade de estudos na área é escassa. A escolha das videoaulas, segundo os pesquisadores, foi pertinente porque o tema, *o sistema imunológico*, está presente nos currículos escolares e, a escolha pelo canal Beth Biologia, foi devido às inúmeras visualizações da aula até o momento da pesquisa, 62.936 visualizações.

Os pesquisadores perceberam que a emergência das expressões metafóricas mais utilizadas na videoaula sob o prisma cognitivo, o sistema imunológico é conceptualizado em termos do domínio *Guerra* de (Lakoff e Johnson, 2002), como em *O corpo humano é um campo de batalha* ou *A doença é um inimigo* e várias outras expressões metafóricas em relação ao sistema imunológico.

Os autores concluem que, com base na pesquisa, o emprego de metáforas e de expressões metafóricas são recursos pedagógicos bastante eficazes, afirmam até mesmo, serem indispensáveis para o ensino e o entendimento de conceitos científicos. Ainda salientam que seria interessante encorajar os professores a fazerem uso dessas ferramentas a fim de tornar as explicações dos conceitos científicos mais abrangentes e interessantes aos alunos.

Concernentemente, após os diversos trabalhos envolvendo o ensino da metáfora, constata-se a urgência de se trabalhar a metáfora em sala de aula como ferramenta pedagógica para compreender a construção de um sentido abstrato a partir das experiências vivenciadas, pois ela demonstra ser um meio de se conceptualizar o mundo a partir de nossas experiências cotidianas. Visto que a metáfora é um recurso linguístico presente com bastante frequência em nosso dia a dia, sendo utilizada para realizar os mais diversos objetivos comunicacionais. Seja nas conversas mais triviais, seja em textos literários, em estudos científicos ou como ferramenta de ensino, a metáfora quebra a significação comum das palavras, cria-se, por meio dela, novos sentidos que são capazes de atrair a atenção das pessoas que, independentemente da esfera social a que pertençam, usam esse recurso nas interações cotidianas para os mais diversos fins.

2.2 Relatos de experiências didáticas sobre o ensino de metáfora e metonímia

Quando pensamos no contexto da sala de aula, pensamos em práticas pedagógicas, estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem que sejam produtivas. A LC traz ferramentas para mostrar que o processo de construção dos sentidos alia-se a mecanismos cognitivos e aspectos subjetivos e qualitativos da experiência corporificada para a geração de conceitos. A experiência corporificada está presente nos mais diferentes universos discursivos, dessa forma, mostraremos relatos de experiências didáticas inovadoras no ensino de metáfora e metonímia, pois as manifestações metafóricas e metonímicas são consequências dos processos cognitivos humanos, portanto, são inerentes a qualquer tipo de linguagem.

Diante de todo contexto apresentado, o ensino da metáfora e da metonímia na Educação Básica está alinhado aos currículos normativos da educação. A fim de exemplificarmos esse ensino, consultamos o site educacional do MEC (Ministério da Educação e Cultura), *Portal do professor*, para que tivéssemos subsídios da forma como o site sugere o trabalho com metáfora e metonímia.

Apresenta-se, dessa forma, um trabalho de ensino das professoras Lazuita Goretti de Oliveira e Eliane Dias, publicado em 2020, em que propõem o ensino da metáfora e da metonímia no ano final do ensino fundamental - 9º ano, no componente curricular de Língua Portuguesa e apresenta o tema *Análise Linguística: processos de construção de significação*. As professoras apresentam como objetivos da aula: *conhecer as principais figuras de linguagem: metáfora e metonímia; analisar o emprego dessas figuras em diferentes contextos linguísticos; analisar o emprego de metáforas e metonímias em diferentes tipos de textos, principalmente em textos poéticos e publicitários*. Para essa proposta de ensino, a duração das atividades é de 5 aulas de 50 minutos cada e há a indicação de conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno, a saber: *distinção entre linguagem denotativa e conotativa/figurada*.

Sugeriu-se, na primeira aula, levar o aluno a distinguir com clareza os dois modos básicos de construção de sentido, a metáfora e a metonímia.

De acordo com a proposta, ao definir metáfora, as professoras Lazuita Goretti de Oliveira e Eliane Dias consideram que “a metáfora faz parte não só da comunicação cotidiana das pessoas, mas está presente também em fábulas, parábolas, histórias infantis, textos bíblicos, músicas, poemas, por exemplo”. Apresentam o gênero textual propaganda afirmando que faz uso frequente de metáforas e metonímias. Assim, reproduzem alguns anúncios publicitários a fim de conversar com os alunos a respeito dos recursos

metafóricos e metonímicos utilizados pelos anunciantes. As professoras destacam que o que fica gravado como aprendizado em nossa mente não é o sentido literal, mas o sentido figurado e metafórico captado pelo nosso inconsciente. A seguir, apresentamos os textos publicitários sugeridos pelas professoras:

Figura 04: propaganda da Nestlé



Fonte: Portal do Professor - Sobre metáfora e metonímia (mec.gov.br). Acesso em: 08 jul./2021.

Figura 05: propaganda do sabão Omo



Fonte: Portal do Professor - Sobre metáfora e metonímia (mec.gov.br). Acesso em: 08 jul. /2021.

Figura 06: propaganda Mazzarello



Fonte: Portal do Professor - Sobre metáfora e metonímia (mec.gov.br). Acesso em: 08 jul. 2021.

Figura 07: propaganda da Brastemp



Fonte: Portal do Professor - Sobre metáfora e metonímia (mec.gov.br). Acesso em: 08 jul. 2021.

As professoras propõem os seguintes roteiros para as atividades na aula 1:

Quadro 02: roteiro da atividade

Conversando com os alunos sobre os anúncios e auxiliando-os nas respostas do roteiro abaixo:

1. Metonímia é a substituição de um termo por outro que com ele tem relação lógica de sentido constante. Há vários modos de estabelecer proximidade entre duas ideias, por exemplo, substituindo o autor pela obra, a marca pelo produto, o efeito pela causa etc.

a. Identifique nos anúncios processos metonímicos em que a relação de proximidade entre as palavras ocorre por meio da substituição da marca pelo produto.

b. Você conhece outros casos, usados no cotidiano, em que se troca a marca pelo produto? Quais?

2. Na metáfora, a relação entre as palavras se estabelece a partir da semelhança, implícita, que se pode observar entre seres ou objetos diferentes.

a. No anúncio 3, mãe está sendo comparada a uma flor. Qual é o elemento comum entre as duas ideias que permite a comparação?

- b. Em: mãe, uma fonte de luz, estabeleceu-se uma relação metonímica e metafórica? Explique.*
- 3. Observe o anúncio 4.*
- Quem dera se todo homem fosse uma BRASTEMP.*
- a. Quais são as ideias que estão sendo comparadas?*
- b. Quais seriam as características de um “homem Brastemp”?*
- c. Nesse anúncio, além da metáfora, há também uma relação metonímica entre as ideias. Identifique-a.*

Observamos que a atividade 1 está em conformidade com a teoria da linguística cognitiva quando se afirma que a metonímia tem relação lógica de sentidos constantes, estabelece proximidade, uma relação de contiguidade entre duas ideias por meio da substituição, quando se reconhece os usos dela no cotidiano. No que se refere à metáfora na atividade, as autoras observam e estabelecem questões em que a metáfora se estabelece a partir da semelhança implícita entre as palavras, mas em alguns momentos as autoras formularam questões em que sugerem que o elemento comum entre as duas ideias estabelecidas pela metáfora permite a comparação.

Na aula dois, há a seguinte proposta:

Quadro 03: proposta de atividade

O professor deverá levar os alunos à sala de vídeo/laboratório de informática para assistirem aos vídeos sobre metonímia e metáfora. Os alunos deverão fazer anotações, seguindo o roteiro abaixo:

- 1. Defina metonímia, exemplificando.*
- 2. Explique a relação de contiguidade que acontece em um processo metonímico. Exemplifique.*
- 3. Conceitue: alegoria e metáfora. Exemplifique.*
- 4. Faça a distinção entre metáfora e alegoria.*

Vídeos disponíveis nos sites:
<http://www.youtube.com/watch?v=XtpoGBsXy-M>
<http://www.youtube.com/watch?v=7GZ2Qa8STdU&feature=related>

Percebemos que, na aula dois, a proposta estimula a pesquisa e a compreensão acerca da metonímia quando os alunos são induzidos a defini-la e exemplificá-la e explicar a relação de contiguidade que acontece no processo metonímico. Em relação à metáfora, a atividade sugerida é para conceituar e distinguir alegoria de metáfora, sabendo que a alegoria está voltada ao campo simbólico da linguagem, ao campo conotativo e figurativo, utilizada com frequência no cotidiano pelas pessoas por meio de provérbios populares, expressões idiomáticas, verbos e nomes fora do seu sentido básico. A metáfora é mais pontual no nosso dia a dia. A alegoria corre na totalidade de um texto, por exemplo, de uma fábula ou parábola, sendo formada por diversas metáforas interligadas entre si.

Na aula três, há a observação e orientação para que o professor leve jornais e revistas para a sala de aula. Os alunos, em grupos de quatro pessoas, deverão procurar nas

revistas anúncios publicitários que contenham metáforas e metonímias e montar um painel para ser exposto em sala de aula e apresentado aos alunos e professor(a). Nessa atividade, verificamos que se estimula a pesquisa, a autocompreensão em relação ao conteúdo trabalhado.

Na aula quatro, orienta-se que o professor leve os alunos ao laboratório de informática para assistirem a um vídeo da música *Metáfora*, de Gilberto Gil. Sugere ainda que os alunos cantem junto com o cantor e resolvam as questões propostas em relação à música.

Quadro 04: proposta de atividade com música

Conversando com os alunos sobre o poema

1. A função metalinguística da linguagem está centrada no código, usa-se a linguagem para falar dela mesma. Pode-se dizer que o poema, *Metáfora*, de Gilberto Gil é uma metalinguagem? Explique.
2. De acordo com o poema:
 - a. Qual é o papel do poeta em relação à linguagem?
 - b. Pode-se afirmar que a poesia é uma arte imprevisível, indeterminada? Justifique sua resposta.
3. Retire do poema versos que exemplificam as afirmações seguintes:
 - a. Cabe ao poeta determinar o conteúdo da lata.
 - b. O poeta exercita a palavra em suas múltiplas possibilidades.
4. A lata absoluta é considerada pelo poeta como a metáfora. Comente esta afirmação.

Verificamos que nesta atividade, além de se trabalhar o campo literário por meio da música *Metáfora*, de Gilberto Gil, trabalha-se a metáfora como figura de linguagem e a noção de metalinguagem, uma vez que se define metáfora produzindo metáfora. Nas palavras das autoras que sugeriram a atividade, usa-se a linguagem para falar dela mesma, além de instigar a compreensão dos alunos acerca da metáfora. Verificamos que as autoras propõem uma visão ampla da metáfora, desde sua manifestação em textos publicitários até a sua manifestação em textos poéticos, como na música *Metáfora*, de Gilberto Gil. Sentimos falta, porém, de tratar a metáfora em sua manifestação, por exemplo, em textos orais, que revelam o cotidiano natural da língua.

Na quinta aula, há a seguinte sugestão: o professor deverá reproduzir e entregar para os alunos os anúncios publicitários (1 e 2) e apresentar a eles a seguinte proposta de texto: *Suponha que você é o anunciante dos produtos Red Bull e Bombril. Sua tarefa será produzir novos textos para acompanhar as imagens dos anúncios apresentados. Utilize as figuras de linguagem, metáfora e metonímia, para relacionar as ideias entre si, bem como*

as ideias às imagens. Anúncios publicitários são publicados na mídia televisiva e impressa, portanto, seu interlocutor são as pessoas em geral, usuárias desses produtos.

Figura 08: propaganda da Red Bull



Fonte: Portal do Professor - Sobre metáfora e metonímia (mec.gov.br). Acesso em: 08 jul. 2021.

Figura 09: propaganda Bom Bril



Fonte: Portal do Professor - Sobre metáfora e metonímia (mec.gov.br). Acesso em: 08 jul. 2021.

Percebemos que na última atividade, a estratégia utilizada é estimular, aguçar a produção textual de acordo com o gênero trabalhado, anúncios publicitários. Propõe-se que os alunos, ao produzir novos textos, utilizem as figuras de linguagem metáfora e metonímia a fim de relacionar as ideias entre si, bem como as ideias às imagens.

Podemos divisar que, embora as escolas públicas ainda trabalhem a metáfora e a metonímia de acordo com as teorias clássicas aristotélicas, encontramos propostas de ensino relativamente voltadas para o que se propõe a LC em relação às teorias da metáfora e da metonímia, essenciais para se compreender as experiências humanas, como pensamos, como agimos.

2.2.2 Revisão de literatura sobre ensino de metonímia

Ao pesquisar relatos sobre o ensino de metonímia, percebemos que sua relevância nas pesquisas científicas em relação ao ensino da metáfora é mais inexplorada, ignorada. Mesmo assim, há pesquisas interessantes que merecem ser conhecidas, expostas, para que, de alguma forma, a mudança quanto ao trabalho em sala de aula em relação à metonímia a partir da linguística cognitiva possa estar mais evidente e tornar-se parte do currículo pedagógico escolar.

A princípio realça-se o trabalho de Costa (2020), *A metonímia e os direitos humanos nas narrativas de estudantes do ensino fundamental*. A pesquisa objetiva abordar as formas pelas quais os direitos humanos são representados por meio das narrativas indiretas de estudantes. O trabalho apresenta uma abordagem qualitativa e opera com as premissas da teoria da análise do discurso e a metonímia aparece como principal recurso linguístico utilizado na construção de significados para os direitos humanos. A pesquisadora, uma professora de língua portuguesa e graduanda em direito, traz o tema transversal *Direitos humanos* e, de acordo com a autora, o tema estaria incluído no eixo Ética (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade) dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A pesquisa foi realizada com alunos dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal.

A pesquisadora salienta que a abordagem dos direitos humanos durante as aulas de língua portuguesa surgiu devido a um cenário comum de conflito em que um aluno ao ser intimidado por um outro aluno responde à intimidação dizendo *Joga essa cadeira que eu te mato, depois é só chamar os Direitos Humanos*. Após essa situação, a professora partiu da seguinte reflexão: *qual seria a representação dos Direitos Humanos para este grupo de estudantes pobres e em desenvolvimento?* A partir desse momento surgiram inúmeros relatos espontâneos que flertavam com essa racionalidade metonímica, que restringe a compreensão dos direitos humanos às premissas do Garantismo Penal.

A professora percebeu a frequência com que os direitos humanos aparecem vinculados ao universo do Direito Penal. Afirma que essa marca discursiva não é natural. Ela é construída por uma rede de experiências vivenciadas pelos alunos. E, dessa forma, registra-se a marca metonímica da compreensão por eles demonstrada a respeito dos direitos humanos. Observa-se na pesquisa que no discurso dos alunos se naturaliza a exclusão, incita-se a desvalorização dos direitos humanos, a partir de um recorte de

invisibilidade de todos aqueles não admitidos no silogismo: *Direitos Humanos são para criminosos, eu não sou um criminoso, logo, Direitos Humanos não são para mim*. Esse argumento encarna um argumento metonímico, nele propõe-se a exclusão de todos aqueles que não ferem a lei da seara garantista dos Direitos Humanos.

No trabalho de Novaes (2004), *Ambiguidades e metonímia nas aulas de matemática do ensino fundamental e médio*, discute-se alguns aspectos relacionados à polissemia da linguagem na prática docente de matemática e, em especial, a presença de metonímias. O texto envolve percepções de um professor ao trabalhar com alunos do ensino médio e estes perguntam ao professor *Quantos lados tem um cone?* O professor, por sua vez, devolve a pergunta aos alunos fazendo-os refletir, mas esclarece para a turma que as figuras espaciais não têm lados, têm-se arestas, faces e vértices. Lado só é utilizado para figuras planas como ângulos e polígonos. Acontece uma nova discussão *Se cone não tem lado, o que é um cone equilátero?* Em seguida, tem-se a definição *Cone equilátero é o cone cuja seção que contém o eixo é um triângulo equilátero*.

O professor observa que o nome foi dado em função de uma seção do cone e que considera que uma seção do cone é uma parte dele, se levarmos em conta um conjunto de pontos. A seção que contém o eixo do cone de revolução é também chamada de seção meridiana. Percebe-se que nesse ponto acontece a metonímia que toma uma parte pelo todo.

O autor argumenta que há vários casos de metonímia na matemática. Na educação infantil, por exemplo, muitos professores usam os blocos lógicos, os sólidos geométricos que são prismas e cilindros de cores diferentes nos quais a base é em forma de quadrado ou retângulo-não-quadrado ou triângulo ou círculo. O pesquisador afirma, no entanto, que ninguém os chama de prismas. Usa uma parte, a face de maior superfície, para denominar cada peça. Por conta dessa metonímia muita confusão e debates são travados, uma vez que um quadrado não pode ser grosso ou fino. Quadrado é uma figura plana e não tem espessura - uma outra metonímia.

Na pesquisa de Bittencourt (2017), *O universo linguístico do futebol: um estudo da metáfora e da metonímia no 9º ano do ensino fundamental*, tem-se a linguagem do futebol como um dos fenômenos linguísticos reveladores de aspectos importantes da língua, principalmente, no âmbito léxico-semântico-pragmático. O autor ainda afirma que é um terreno fértil para a disseminação de neologismos através das projeções metafóricas e metonímicas, a linguagem do universo futebolístico acaba refletindo não só a dinamicidade

da nossa língua por meio da ampliação do léxico, mas, sobretudo, a capacidade criativa dos usuários de um sistema linguístico. A pesquisa foi constituída por termos e expressões do universo futebolístico, retirados das páginas de esporte do *Jornal A Tarde*, mês de setembro de 2015. Dessa forma, objetiva-se na pesquisa compilar um vocabulário com termos e expressões do universo linguístico do futebol e propor uma sequência didática para reflexão, em sala de aula, sobre linguagem figurada, especificamente, acerca da metáfora e da metonímia.

O autor apresenta expressões originárias no domínio do futebol com base em outros domínios. Os termos e expressões selecionados que têm origem no futebol, também têm possibilidades de emprego em outros domínios da língua, tais como: bélico-militar, residencial-comercial-industrial, artístico e social, corpo humano-saúde-alimentação, agrícola-caça-pesca, interpessoal, animal, religioso e vestuário. E, segundo o autor, para a LC domínios são os conhecimentos armazenados na memória permanente ao longo da vida, a partir da interação com vários contextos. Assim, apresenta os seguintes exemplos para, em seguida, desenvolver a sequência didática:

Quadro 05: domínio bélico-militar

EXPRESSÃO	SIGNIFICAÇÃO	EMPREGO NO DOMÍNIO DO FUTEBOL
A batalha	Guerra, luta	Partida de futebol; confronto entre equipes.
À queima-roupa	Atingir o oponente de muito perto.	Chutar a bola frente a frente ao goleiro.
Arena	Local de confrontos.	O estádio de futebol.
Artilheiro	Indivíduo que sabe manejar peças de artilharia.	Jogador que faz muitos gols.

Quadro 06: domínio residencial, comercial, industrial

EXPRESSÃO	SIGNIFICAÇÃO	EMPREGO NO DOMÍNIO DO FUTEBOL
A engrenagem funcionou perfeitamente	Conjunto de peças encaixadas com precisão.	Quando os três setores da equipe (defesa, meio-campo e ataque) jogam em sintonia.
Ampliou a freguesia	Aumentar o número de clientes.	Quando uma equipe impõe uma sequência de vitórias seguidas

		sobre a equipe adversária.
Carrinho	Carro com pequenas dimensões.	Jogada em que o atleta se projeta ao solo com as duas pernas estendidas na tentativa de interceptar a bola.

Quadro 07: domínio agrícola, da caça e da pesca

EXPRESSÃO	SIGNIFICAÇÃO	EMPREGO NO DOMÍNIO DO FUTEBOL
Abriu a porteira	Liberar a passagem.	Quando uma equipe sofre muitos gols.
A safra	Conjunto dos produtos agrícolas de um ano; colheita.	Quando um time de futebol produz atletas promissores nas categorias de base.

Quadro 08: domínio artístico e social

EXPRESSÃO	SIGNIFICAÇÃO	EMPREGO NO DOMÍNIO DO FUTEBOL
A estrela da noite	Artista de teatro ou cinema talentosa e eminente, ou aquela a quem incumbe o principal papel.	O melhor jogador da partida.
Baile	Reunião festiva, cujo objetivo principal é a dança.	Ganhar do adversário, sendo muito superior.

Quadro 09: domínio corpo humano, saúde e alimentação

EXPRESSÃO	SIGNIFICAÇÃO	EMPREGO NO DOMÍNIO DO FUTEBOL
Assistência	Ajuda, auxílio.	Quando um atleta dá um passe para o outro fazer o gol.
Ganhou um tempero a mais	Acrescentar um ingrediente na comida.	Tornar a partida mais disputada. Rivalidade.

Quadro 10: domínio relação interpessoal

EXPRESSÃO	SIGNIFICAÇÃO	EMPREGO NO DOMÍNIO DO FUTEBOL
Dar o troco	Vingar-se.	Vencer um adversário após ter perdido para o mesmo.
Estender a relação	Aumentar o grau de intimidade entre duas pessoas.	Diz-se do jogador que começa a se identificar com a torcida.

Quadro 11: domínio animal

EXPRESSÃO	SIGNIFICAÇÃO	EMPREGO NO DOMÍNIO DO FUTEBOL
Galo	Ave de crista vermelha e carnuda e rabo com longas penas coloridas.	Como é conhecido o Clube Atlético Mineiro.
Zebra	Animal mamífero, herbívoro, membro da família dos Equídeos, a mesma dos cavalos.	Resultado inesperado. Vitória de um time pequeno sobre um time considerado grande.

Quadro 12: domínio religioso

EXPRESSÃO	SIGNIFICAÇÃO	EMPREGO NO DOMÍNIO DO FUTEBOL
Endiabrados	Com o diabo no corpo. Infernal, furioso.	Jogador muito habilidoso, difícil de ser marcado.
Lavou a alma	Livrar-se das coisas ruins, das impurezas.	Quando um jogador consegue fazer uma ótima partida.

Quadro 13: domínio do vestuário

EXPRESSÃO	SIGNIFICAÇÃO	EMPREGO NO DOMÍNIO DO FUTEBOL
Cartola	Chapéu masculino.	Dirigente dos clubes e federações.
Véu de noiva	Tecido fino e transparente utilizado pelas mulheres como adorno.	As redes das balizas.

Na pesquisa, após a apresentação das expressões originárias do futebol, propõe uma sequência didática que explora os usos metafóricos e metonímicos da linguagem futebolística presentes em anúncios. Durante a aplicação da proposta didática aos alunos, o pesquisador constatou algumas dificuldades pontuais enfrentadas pelos alunos ao relacionar o código verbal e não verbal e a limitação quanto ao vocabulário do futebol. Como podemos perceber na seguinte atividade exemplificativa de produção de um aluno participante da pesquisa:

Figura 10: Exemplo da proposta de produção da atividade sobre a sequência didática



Fonte: tese de mestrado. Acesso em: 15 jul.2021.

No anúncio selecionado para exemplificação, constatamos a presença não só da metáfora, como também da metonímia. De acordo com o autor, a metáfora está relacionada não somente ao domínio do futebol, mas também ao domínio da educação, quando relaciona a linguagem verbal à linguagem não verbal, interligamos por meio da linguagem não verbal a seleção mundial de futebol à seleção de professores, constatamos que os termos *seleção* e *craques* são transferidos metaforicamente e significam os *melhores jogadores* e, no universo da educação, os *melhores professores* e *ensino*, atribuindo-lhes o sentido de qualidade, de excelência, de reunião dos melhores. A construção metonímica, de acordo com o autor que se baseia em Abreu (2010), está associada ao universo da educação, por meio da expressão *craques do ensino* estabelece uma coesão indireta com a expressão *seleção de professores*. Observamos que a imagem (linguagem não verbal) está relacionada com o texto verbal. Abaixo, o logotipo e o slogan criados pelo aluno, *46 anos na arte de educar*, destacam que a instituição concebe o processo educacional como uma arte.

O pesquisador, após as análises, percebeu que os educandos, ao empregarem a metáfora e a metonímia nas produções de anúncios, de acordo com a sequência didática proposta, materializam esses fenômenos que extrapolam a linguagem verbal e se manifestam também na linguagem não verbal.

Negreiros e Vilas Boas (2017), em seu trabalho *Texto e interação em sala de aula: a negociação dos sentidos metafóricos e metonímicos na aula de língua portuguesa*, discutem como os conceitos metafóricos e metonímicos são importantes mecanismos na construção interacional de sentidos do texto. A pesquisa foi realizada durante uma oficina de leitura com alunos do Ensino Médio de uma escola pública. Para realização da pesquisa, utiliza-se o poema *Impaciência*, de João Guimarães Rosa. Os alunos, após a leitura, são instigados pelos professores-pesquisadores a verbalizar sobre o que mais lhe chama a atenção durante a leitura. Segundo os pesquisadores, o objetivo é que os alunos consigam discutir e negociar a construção de sentidos, passando por processos argumentativos.

Os professores-pesquisadores escolheram um fragmento do texto que se tornou discussão central, a partir do trecho: *ah eu penso logo em contando os minutos... olhando no relógio*. Percebe-se a partir do trecho conceitos metafóricos e metonímicos compartilhados pelos alunos. A primeira inferência é metonímica - *Parte pelo todo*, em que os alunos fazem referência ao conceito tempo empregando o processo metonímico que, para eles, os minutos são, na verdade, o tempo. E, nesse trecho, considerando a expressão, *contando os minutos*, percebe-se também um processo metafórico em que se evidencia a metáfora *Tempo é substância*, que está ligada à metáfora ontológica descrita por Lakoff e Johnson (2002). Observa-se, dessa forma, um mapeamento entre os aspectos do domínio-fonte, substância, para o domínio-alvo, tempo.

Os pesquisadores ressaltam que a pesquisa é uma boa mostra de como a interação entre leitores enriquece a construção de sentidos de um texto e uma boa oportunidade para se repensar a própria prática pedagógica quanto à leitura em sala de aula.

Constata-se a partir dos relatos que a metonímia também merece destaque no ensino das diversas ciências, pois verifica-se nos estudos mencionados, a exemplo da metáfora, que a metonímia não é um fenômeno apenas linguístico, mas também um recurso conceptual utilizado pelos seres humanos. A metonímia é um processo cognitivo e, por isso, é preciso pensá-la não como uma coisa no lugar de outra dentro de um mesmo domínio, mas é preciso perceber que os termos se relacionam e constituem sentido por meio de processos complexos que vão esclarecer, possibilitar o surgimento de um novo significado resultante de um processo que se manifesta na linguagem e nas ações, mas que mostram o funcionamento do pensamento.

2.3 Os materiais didáticos no ensino e a abordagem da metáfora

Os materiais didáticos exercem um papel fundamental nas salas de aula, pois orientam o trabalho que pode ser feito, são fonte de divulgação de conhecimento, colaboram para a compreensão de conceitos, mesmo considerando que o protagonismo do planejamento e execução do trabalho pedagógico seja do professor. Nas últimas décadas, o exercício em sala de aula propiciava um momento com variados elementos, lousa, giz, aos recursos com imagens, ícones e desenhos e também recursos tecnológicos. Nesse tempo, o professor utiliza(va) o giz e o quadro para condução de suas aulas. Posteriormente, houve o uso do mimeógrafo, equipamento por meio do qual se faziam cópias do material preparado pelo professor. Atualmente, diversas escolas fazem uso de computadores, internet, livros didáticos, material fotocopiado, dentre outros recursos para melhorar a execução de seu planejamento.

Hoje, não se pode pensar mais na educação tradicional sem a utilização de novas tecnologias, principalmente quando vivenciamos em 2020, 2021 e anos subsequentes um contexto de pandemia e nos vimos, enquanto trabalhadores da educação, num cenário em que a tecnologia teve que ser inserida de forma integral no processo de ensino de forma rápida e eficaz.

A integração das tecnologias passou a ser essencial e inevitável, como horários de aulas na TV aberta, computadores (notebooks), celulares, como espaços da escola ou extensão escolar, usos de aplicativos diversos para reproduzirmos um contexto de ensino e aprendizagem, pelo menos em tese, tão significativo e produtivo como o presencial. Estamos usando recursos de encontros síncronos como *Google Meet*, *Zoom*, *Teams*, que passaram a ser a sala de aula. Professores e alunos estão num único ambiente virtual, de modo que todos estão dentro da casa de todos. Houve, portanto, relativização, ampliação e abstração do conceito de sala de aula. Aplicativos também são utilizados como material para se intermediar o quadro negro e o giz, como o *Powerpoint*, *Jambord* (lousa eletrônica). Outros aplicativos também são usados como *Wallpad*, *Carrut*, *Padlet*, *Edpuzzle*, *Mentimeter*, *Google forms*², videoaulas também são usadas. Há também organização de materiais impressos para aqueles alunos que não possuem acesso à internet. Todo esse contexto também permite, de alguma forma, transformar o professor em autor,

²Existem aplicativos como *google forms* que servem para oferecer maior facilidade em sala de aula, principalmente no momento da pandemia, quando a escola teve que ressignificar o ensino por meio de plataformas e aplicativos virtuais. Esse aplicativo tem como base um dispositivo de perguntas e respostas e dinamiza o trabalho do professor. A visualização é um mecanismo necessário para a sala de aula, pois o aluno necessita de um suporte imagético que prenda sua atenção.

protagonista da elaboração de aulas e materiais didáticos diversos, fazendo uso de ferramentas, muitas vezes, desconhecidas antes da pandemia.

Os novos recursos na sala de aula realizam funções semelhantes às práticas antigas. Apesar de todos os problemas que elas apresentam no decorrer das aulas, elas podem colaborar para a formação e transformação do indivíduo, embora seja defendido que, para atender às demandas da sociedade, ainda se faz necessário que os materiais didáticos existentes sejam inseridos através dos professores e que estes criem seus materiais, para levar ao ensino.

O livro didático, eterno companheiro do professor, continua ativo, mesmo em contexto pandêmico. Apesar de todas as críticas que se voltam contra ele, o instrumento cumpre um papel significativo no universo educacional, devido principalmente ao fato de ser acessível a todos os alunos matriculados. Embora não devesse ser, muitas vezes, ele é o material de leitura principal de alunos e professores.

Para Choppin (1992, p. 6), ele não deveria ser o único instrumento usado pelo professor, tal como se verifica a seguir: é conveniente lembrar, em primeiro lugar, que a expressão livro escolar [...] não designa mais que uma parte do que chamaremos, para simplificar, de material didático. O livro escolar não é, de fato, o único instrumento que um professor pode usar para realizar a sua missão educativa.

Dada essa centralidade, muitas vezes viciosa, do livro didático, é nele que se pode ter acesso, pelo menos em parte, de como a metáfora e a metonímia têm sido tratadas pelos autores desses materiais e, muitas vezes, pelo professor em sala de aula.

Visto que as escolas públicas recebem livros didáticos do governo federal para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, é necessário e importante analisar esse material didático a fim de oportunizar a compreensão e reflexão das teorias encontradas nele. É necessário também oportunizar aos professores subsídios para que possam fazer adaptações que julgarem necessárias e convenientes para um trabalho mais efetivo com o tema da metáfora em sala de aula. Percebendo todos esses aspectos, analisaremos alguns estudos referentes aos livros didáticos fornecidos pelo MEC às escolas públicas, quanto aos fenômenos linguísticos denominados metáfora e metonímia.

A princípio, vale salientar que os estudos acerca da abordagem da metonímia nos livros didáticos são praticamente raros, o que observamos é que a metáfora é apresentada como destaque nas diversas pesquisas aqui relatadas.

Sob esse viés, Santos (2011) dedica uma seção de sua dissertação de mestrado ao estudo da metonímia nos livros didáticos. Embora a pesquisa não esteja voltada ao ensino, apresenta uma reflexão na maneira como o alunado se orienta em relação ao fenômeno da metonímia. A autora afirma que na maioria dos livros didáticos observados por ela - Rodela et al. (2005, p. 91), Griffi (2005, p. 312), Ferreira (1992) - acontece apenas o enfoque da substituição entre os termos. Ressalta que a metonímia nos livros didáticos se expressa em forma de listas prontas que levam o educando a decorar as relações e, meramente identificá-las em expressões linguísticas que, em sua maioria, são retiradas de textos literários.

A pesquisadora destaca que diversos livros didáticos tais como Cereja e Magalhães (2003), Infante (2001), Landeira e Bittencourt (2004), e gramáticas como as de Cunha e Cintra (2001); Melo (1970); Celso Cunha (1985) silenciam a metonímia, ou seja, não trazem conteúdos referentes ao estudo da metonímia. A autora ainda afirma que isso se explica devido à proposta dos autores que foca em aspectos descritivos e formais da língua. Ela reforça a importância da metonímia que se liga a sua natureza referencial e inferencial, sendo esta última importantíssima para a leitura e compreensão do texto na produção de sentido.

Nesse mesmo paradigma, tem-se o trabalho de Gil (2012), que apresentou um estudo sobre a utilização da metáfora em livros didáticos avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático- PNLD no ano de 2011. Em seu estudo, fez-se análise de livros da língua portuguesa em primeiro nível e, em segundo nível, livros das demais disciplinas. Os resultados da pesquisa em primeiro nível apresentaram percepções distintas quanto à reflexão da metáfora em livros de português. Já, em segundo nível, mostraram que a presença da metáfora para a definição de conceitos e exercícios englobam características pragmáticas, cognitivas e cognitivo-discursivas. O trabalho ainda evidenciou embasamento do ensino da metáfora com associação do uso-reflexão-uso sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul. Neste estudo, a autora ainda apresentou um trabalho com a metáfora em variados tipos de textos e não somente o literário.

Outro trabalho desenvolvido acerca da abordagem da metáfora em livros didáticos, podemos citar o estudo de Silva Neto, Fossile e Herênio (2015), que propuseram analisar como a metáfora é tratada em livros de ensino médio, avaliados pelo PNLD de

2014, chegando à conclusão que ainda é referida como figura retórica com função de paramentar a linguagem.

No trabalho de Novais (2019), essa abordagem teve por objetivo suscitar discussões sobre esse sentido cognitivo em livros didáticos empregados no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, mostrando os resultados de tais materiais didáticos que são considerados suporte pedagógico de qualidade, embora seja carecido de uma complementação para suprir a percepção da metáfora sob a visão linguística cognitiva.

Dores, Saraiva e Silva (2020) argumentam que é notável, através dessas informações, que, mesmo a teoria sobre metáfora tenha sido proposta na década de 1980 pelo trabalho de Lakoff e Johnson ([1980] 2002), tal perspectiva ainda hoje não parece ser atual em certos livros didáticos. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) promoveu uma melhora significativa quanto à qualidade de livros didáticos, embora sejam ainda necessárias algumas adaptações quanto à consideração da perspectiva da metáfora como prática do cotidiano que está na linguagem, no pensamento e na ação, visto que o livro é considerado uma ferramenta presente no dia a dia da sala de aula do professor, contudo, também não deveria ser aplicado como instrumento único no processo de ensino.

Segundo os autores, objetivando analisar a abordagem da metáfora em dois livros didáticos de português para o ensino fundamental (*Tecendo linguagem* e *Araribá Mais/Interdisciplinar: língua portuguesa*), chegaram à conclusão de que os livros didáticos destinados ao 8º ano apresentam mais uma visão aristotélica da metáfora, ou seja, tratam-na como uma figura de linguagem utilizada por poetas com objetivo estético/estilístico. Cumpre função ornamental, de embelezamento da linguagem. Nem mesmo a função argumentativa da metáfora foi observada nos dois livros analisados.

Os autores destacam que um aspecto positivo nos livros é que eles seguem a orientação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e os critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em que é considerada a produção de sentidos em textos de modo situado. Não se trabalha a metáfora de modo isolado em frases fora de contexto. Os autores terminam o artigo sugerindo que a abordagem da metáfora no livro didático de português seja ampliada para a perspectiva de que ela ocorre cotidianamente em diferentes tipos de textos orais e escritos, tal como já vislumbraram Lakoff e Johnson desde 1980.

A partir das ideias apresentadas, constatamos que não foram encontradas características de perspectivas teóricas da LC referentes à metáfora e à metonímia que são ferramentas, habilidades cognitivas que facilitam o processo de ensino/aprendizagem nos livros didáticos analisados, mas sim, perspectivas referentes ao estudo clássico aristotélico envolvendo a metáfora e a metonímia.

2.4 O desenvolvimento da competência dos alunos sobre os conceitos de metáfora e metonímia

Almeida Filho (1998), tratando do ensino de língua estrangeira, apresenta um quadro com competências importantes de serem desenvolvidas pelos alunos em sala de aula ao aprenderem uma segunda língua. O quadro 14, a seguir, mostra essas competências:

Quadro 14: Competências comunicativas (ALMEIDA FILHO, 1998)

Competências	Descrição
Linguística	conhecimento de códigos linguísticos no âmbito gramatical.
Sociocultural	conhecimento socioculturais que facilitam o uso estético da língua.
Meta	conhecimentos no âmbito metalinguístico e metacomunicativos.
Estratégica	conhecimento estratégico de interação e sobrevivência, ou seja, o contexto comunicativo.

Essas competências são necessárias não só para a aprendizagem de língua estrangeira, mas para a aprendizagem da língua materna também.

Mais do que isso, concordamos com Navarro (2004) sobre a necessidade de se propor o desenvolvimento da competência metafórica no ensino de língua. Para o autor, essa competência se manifesta na habilidade de se interpretar metáforas. Sabe-se, por meio de experimentos com crianças do ensino fundamental 1 (de primeiro ao sexto ano) que eles já desenvolvem, na língua materna, a competência de interpretar conceitos metafóricos/abstratos.

Essa competência, porém, precisa ser constantemente desenvolvida ao longo da escolaridade e da vida. Quanto mais o aluno desenvolve sua habilidade para interpretar metáforas tanto mais ele será um bom leitor e um bom produtor de textos.

Quando o ensino valoriza a produção de sentido a partir das situações vivenciadas, corporificadas, quando se evidencia a importância das diversas formas de linguagem que cumprem um único papel, o da comunicação a partir das interações linguísticas e, conseqüentemente, a produção efetiva de conhecimento, percebemos a construção de sentidos para as diversas ciências estudadas pelos alunos, torna o aprendizado mais profícuo, mais produtivo e interessante.

É fundamental o desenvolvimento da competência metafórica, visto que é perceptível o uso de metáforas na linguagem do dia a dia, com menções em diálogos cotidianos, conversas de *Whatsapp*, figurinhas usadas no próprio *Whatsapp*, poesias, contos, publicidade, crônicas, bilhetes, histórias em quadrinhos e muitos outros textos, mostrando sua utilização em todo o tempo através da comunicação oral e na produção escrita em geral. Corroborando com esses argumentos, Borgatto et al. (2009), Oliveira et al. (2009) observam que o papel exercido pela metáfora está na forma como é inserida a todo o momento, mesmo sem se dar conta de seu emprego, por meio de expressões com sentido figurado, ou seja, expressões fora de sentido próprio, de modo a dar intensidade às nossas ideias. Metáfora e metonímia podem ainda ser utilizadas como possibilidade para criação de expressões com construções mais elaboradas enaltecendo a fala e a escrita de alunos. Daí, a função da escola em trabalhar esses dois mecanismos por meio dos quais a mente, em boa parte, funciona.

Pádua (2003) apresenta o modelo de ensino chamado “Modelo de Ensino Com Analogias” (Teaching With Analogies - TWA), proposto por Glynn et al (1989). Segundo esse modelo, conteúdos escolares muito abstratos podem ser introduzidos por meio do uso sistemático de analogias e metáforas. Tal modelo, segundo Pádua (2003, p. 10) apresenta os seguintes passos:

- 1-Introduzir o conceito alvo
- 2-Sugerir as informações do conceito análogo
- 3-Identificar as características relevantes entre o alvo e o análogo
- 4-Mapear as similaridades entre o análogo e o alvo
- 5-Indicar o limite da analogia
- 6-Gerar conclusões

Para Pádua (2003, p. 13), o modelo tem vantagens e desvantagens, que são sintetizadas no quadro 15 a seguir:

Quadro 15: vantagens e desvantagens do modelo TWA

VANTAGENS	DESVANTAGENS
Comparação entre as similaridades do que é familiar e do que é estranho;	Dificuldade em receber a analogia pronta;
Caso o aluno consiga explicar o conceito ensinado por meio de uma nova analogia, significa que o compreendeu e que consegue fazer associações com outros conhecimentos;	Analogias fora do contexto sócio-histórico dos alunos podem gerar dificuldades;
Relacionar conceitos científicos e abstratos com a realidade dos alunos;	Má interpretação da analogia pode gerar conceitos errôneos;
Estimula a formação de hipóteses e solução de problemas;	Dependendo do direcionamento, aspectos irrelevantes podem se sobressair em detrimento do principal;
Aula mais variada/motivadora	Analogias muito semelhantes podem levar a generalizações.

Fonte: adaptação de Pádua (2003)

Fica, portanto, a cargo do professor de qualquer disciplina utilizar ou não essa metodologia em suas aulas.

Feitas essas considerações sobre o trabalho com a competência metafórica em sala de aula, passa-se a descrever, no próximo capítulo, os procedimentos metodológicos da pesquisa.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo tem o objetivo de descrever os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, desde a sua caracterização (seção 3.1), passando pela indicação dos sujeitos da pesquisa (seção 3.2) e pelos instrumentos de coleta de dados (seção 3.3), até a descrição dos passos da pesquisa e dos critérios de análise dos dados (seção 3.4).

3.1 Caracterização da pesquisa

Baseada em Gil (2012), **quanto à natureza**, esta pesquisa é aplicada, porque prevê o trabalho com a metáfora e a metonímia em sala de aula. **Quanto aos objetivos**, a pesquisa é descritiva e explicativa, porque descreve aspectos teóricos da metáfora, da metonímia, do pensamento associativo e procura aplicar os estudos em sala de aula. **Quanto aos procedimentos técnicos**, ela é uma pesquisa-ação, porque, em sua sala de aula, a pesquisadora deu aulas e coletou dados. **Quanto à abordagem**, a pesquisa é

qualitativa, uma vez que prevê a interpretação dos dados com base numa perspectiva teórica.

O método adotado nesta pesquisa é o hipotético-dedutivo. As hipóteses foram formuladas a partir das propostas desenvolvidas pelos precursores dos estudos da metáfora e da metonímia por meio de suas conceitualizações e análises. Meu primeiro questionamento relaciona-se à forma pela qual uma metodologia de ensino que recorra ao conhecimento enciclopédico pode contribuir para a apreensão de conceitos abstratos na construção de sentidos e na construção de um estudo mais produtivo.

As perguntas de pesquisa são as que se apresentam a seguir:

- a) Quais as estratégias inferenciais utilizadas pelos alunos para compreender um texto metafórico e metonímico?
- b) Que estratégias os alunos utilizam para identificarem a metáfora e a metonímia numa interpretação de texto?
- c) Quais meios utilizados pelos alunos para descreverem a metáfora e a metonímia?
- d) Como o conhecimento enciclopédico do aluno influencia na interpretação do texto metafórico e metonímico?
- e) Como uma metodologia de ensino que recorra ao conhecimento partilhado contribui para uma melhor apreensão de sentido de conceitos abstratos de diferentes disciplinas curriculares?

Meu próximo passo foi a análise qualitativa do objeto de pesquisa, sendo esse definido na sequência.

3.2 Os sujeitos da pesquisa e sua caracterização

Os sujeitos da pesquisa são 30 crianças/adolescentes, entre meninos e meninas, com faixa etária de 13 a 15 anos, alunos do Colégio Estadual Roberto Civita, localizado no Residencial Kátia, Goiânia-GO. É um colégio público considerado padrão século 21. Foi inaugurado no ano de 2015 para o trabalho com o ensino fundamental 2 (a partir do 8º ano) e ensino médio.

Como já dito, as turmas selecionadas para a pesquisa são da série final do ensino fundamental, ou seja, 9º ano. Trabalhamos com 4 turmas, 9ºs anos C, D, F e G. Como o processo de desenvolvimento da pesquisa foi durante a pandemia e também por estarmos

com um novo formato de aulas, isto é, aulas remotas, nem todos os alunos puderam participar das aulas on-line por não terem meios de acessá-las, por não terem acesso à internet ou por não terem nenhuma ferramenta por meio da qual pudessem participar das aulas, por esse motivo, temos 30 alunos envolvidos com a pesquisa.

Salientamos que entre os 30 alunos participantes, tivemos um aluno que apresenta deficiência visual que foi acompanhado pela mãe durante o processo. Esse aluno demonstrou total interesse e, pelo que temos notícia, não teve dificuldade no processo de interpretação textual, produções das metáforas. Ao contrário, ele se posicionou claramente em todas as situações em que tratamos da metáfora, percebeu as metonímias e argumentou acerca de *Fake News*. Um outro aluno que apresenta *déficit* de atenção, para este, foi explicado minuciosamente sobre metáfora e metonímia, falamos sobre *Fake News* de forma mais detalhada para que, durante as atividades, ele conseguisse produzir adequadamente, em um momento pedi que refizesse as frases metafóricas explicando e exemplificando melhor e, dessa forma, o aluno produziu adequadamente. A escola em que a pesquisa foi realizada foi o Colégio Estadual Roberto Civita, da rede pública de ensino.

A pesquisa foi realizada com alunos do 9º ano do ensino fundamental. Decidimos trabalhar com crianças/adolescentes dessa faixa etária por considerar que eles já estão familiarizados com o universo da leitura interpretativa e da escrita. A pesquisa está devidamente autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFG, por meio do parecer n. 4.320.153. Os alunos assinaram o Termo de TALE (Termo de assentimento) e os pais assinaram o Termo de TCLE (Termo de consentimento livre e esclarecido), tal como se pode observar no apêndice A e B.

3.3 Os instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados, elaboramos atividades de interpretação de texto em que a metáfora e a metonímia se fazem presentes. Os dados foram coletados durante o primeiro semestre de 2021. Tivemos um total de 13 aulas de 40 minutos cada, ministradas por mim em minha própria sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa por meio do aplicativo *Google Meet*. Durante a pandemia do Novo Coronavírus, o tempo de aula *online* diminuiu de 50 minutos para 40 minutos. Os alunos foram orientados a lerem os textos relativos à atividade.

Os gêneros escolhidos a fim de intermediar a atividade foram: um texto informativo científico e uma história em quadrinhos. Escolhemos tais gêneros porque o primeiro texto trabalha o tema com informações objetivas, autenticadas de acordo com a ciência, expressam informações/resultados obtidos por meio da pesquisa, no caso. E o segundo texto, por ser uma história em quadrinhos, tem a vantagem de agradar o gosto de leitura dos estudantes.

O tema escolhido, que consideramos relevante para o momento de pandemia, foi o **novo coronavírus**. Esse tema foi escolhido devido ao momento histórico vivido pela humanidade nos anos de 2020, 2021 e, quem sabe, em meses subsequentes. Isso aproxima a escola da vida. A aula deixa de ser conteudista e passa a refletir sobre questões da vida, no sentido da **aula como acontecimento**, proposto por Geraldi (2010).

O texto informativo traz informações científicas com linguagem acessível sobre a trajetória do vírus no corpo humano e como o organismo responde imunologicamente ao vírus. Ele foi coletado por mim, professora e pesquisadora, no jornal *online* “*Estadão*”, fundado em 1875 e *online* desde 1995. Foi escrito pela repórter Priscila Mengue em 30 de abril de 2020. Ele traz uma entrevista da professora Luciana Costa, diretora adjunta do instituto de Microbiologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ). No texto, a repórter atesta que o rápido avanço da pandemia da Covid-19 tem sido um desafio para cientistas ao redor do mundo, que precisam desvendar como age o novo coronavírus a fim de combatê-lo. Afirma ainda que entender o comportamento do vírus é o que garantirá maior eficiência no diagnóstico, na prevenção, no tratamento e na descoberta de vacinas. Como podemos observar o texto informativo abaixo:

COMO O NOVO CORONAVÍRUS AGE NO CORPO DAS PESSOAS

Caminho do vírus da covid-19 no organismo é alvo de diversos estudos; órgãos além dos pulmões podem sofrer danos indiretos

Texto: Priscila Mengue

30 de abril de 2020 | 09h00

O rápido avanço da pandemia da covid-19 tem sido um desafio para cientistas ao redor do mundo, que precisam desvendar como age o novo coronavírus a fim de combatê-lo. Entender o comportamento do vírus é o que garantirá maior eficiência no diagnóstico, na prevenção, no tratamento e na descoberta de vacinas.

Até o momento, os estudos apontam que o vírus entra no organismo pelas mucosas, especialmente pelos olhos, nariz e boca. “Uma vez dentro do corpo, ele vai replicar em algumas células dessas mucosas”, diz a professora Luciana Costa, diretora adjunta do Instituto de Microbiologia da UFRJ.

As principais células atacadas pelo vírus para se multiplicar são as do sistema respiratório, especialmente as nasais e pulmonares. Se a carga viral de contágio for alta, há a possibilidade de o vírus já chegar nos pulmões mesmo antes de começar a se replicar. “Vai ter mais chance de partículas conseguirem ultrapassar as

barreiras naturais, físicas, que nós temos no trato respiratório, que seriam as células ciliares, o muco. Essas barreiras já existem no corpo humano para evitar que esses invasores entrem nos pulmões a partir do trato respiratório superior”, explica Luciana.

No pulmão, a multiplicação ocorre principalmente em um tipo de célula (pneumócitos do tipo 2), na qual acontece uma “replicação viral intensa”, como ressalta a professora. A partir dessa etapa, contudo, as hipóteses científicas são mais incertas. “Se o vírus sai dali, seja associado a células do sistema imune, seja sendo deglutido, e se ele vai chegar a outros locais do corpo, a gente não sabe.”

A especialista aponta que uma possível chegada do vírus em órgãos como fígado, rins, baço, coração e intestino depende muito da presença dele no sangue, o que ainda não foi comprovado. O dano em outros tecidos detectado até o momento pode decorrer, por exemplo, de respostas imunológicas à presença do coronavírus. Isto é, esses danos não são provocados diretamente pelo vírus, mas são consequência do que ele provoca no organismo.

Luciana Costa exemplifica que, se o vírus chegasse ao intestino por deglutição, ele teria a camada de proteção destruída pelo PH ácido do estômago e não conseguiria se replicar. “O vírus é excretado, isso a gente sabe, mas aparentemente não é infeccioso. Então pode ser que o vírus chegue lá por deglutição, mas não que ele se replique no intestino. A gente sabe que tem uma série de outras consequências que a replicação viral e a resposta a isso causam, como a coagulação, a grande acumulação de processos inflamatórios, e a combinação desses fatores pode causar danos nos outros órgãos.”

No pulmão, a multiplicação ocorre principalmente em um tipo de célula (pneumócitos do tipo 2), na qual acontece uma “replicação viral intensa”, como ressalta a professora. A partir dessa etapa, contudo, as hipóteses científicas são mais incertas. “Se o vírus sai dali, seja associado a células do sistema imune, seja sendo deglutido, e se ele vai chegar a outros locais do corpo, a gente não sabe.”

A especialista aponta que uma possível chegada do vírus em órgãos como fígado, rins, baço, coração e intestino depende muito da presença dele no sangue, o que ainda não foi comprovado. O dano em outros tecidos detectado até o momento pode decorrer, por exemplo, de respostas imunológicas à presença do coronavírus. Isto é, esses danos não são provocados diretamente pelo vírus, mas são consequência do que ele provoca no organismo.

Luciana Costa exemplifica que, se o vírus chegasse ao intestino por deglutição, ele teria a camada de proteção destruída pelo PH ácido do estômago e não conseguiria se replicar. “O vírus é excretado, isso a gente sabe, mas aparentemente não é infeccioso. Então pode ser que o vírus chegue lá por deglutição, mas não que ele se replique no intestino. A gente sabe que tem uma série de outras consequências que a replicação viral e a resposta a isso causam, como a coagulação, a grande acumulação de processos inflamatórios, e a combinação desses fatores pode causar danos nos outros órgãos.”

Disponível em: [//www.estadao.com.br/infograficos/saude,como-o-novo-coronavirus-age-no-corpo-das-pessoas,1091648](http://www.estadao.com.br/infograficos/saude,como-o-novo-coronavirus-age-no-corpo-das-pessoas,1091648). Acesso: 15 dez. 2021



Replicação – As proteínas pontiagudas do vírus (chamadas "spikes") se prendem à membrana da célula humana, permitindo que a liberação do material genético (RNA). A partir desse momento, a célula vira uma "escrava" do vírus, replicando-o milhares de vezes até ela (a célula) morrer.



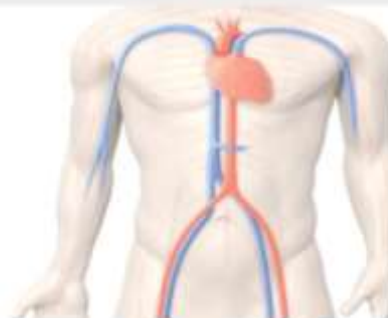
Resposta Imunológica – As cópias do vírus começam a se espalhar pelo organismo, infectando outras células e avançando especialmente pelos dutos dos brônquios. O sistema imunológico começa a agir, com uma "tempestade de citocinas" (células de defesa). Em alguns casos, o organismo perde o controle e começa a bombear níveis excessivos de citocinas, o que causa inflamação nos pulmões e no coração.



Pulmões – As mucosas inflamam, danificando alvéolos ou vesículas pulmonares, que precisam trabalhar mais para fornecer oxigênio ao sangue e remover o dióxido de carbono. Os pulmões ficam cheios de fluido, pus e células mortas, ficando rígidos e agravando a insuficiência respiratória.



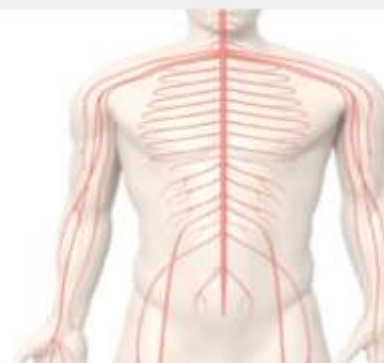
Sistema gastrointestinal – A infecção pode se espalhar pelas mucosas, do nariz ao reto. Por isso, há a hipótese de que talvez o vírus possa ser capaz de infectar células do sistema gastrointestinal (o que explicaria os sintomas digestivos relatados por parte dos pacientes), mas ainda não há comprovação.



Coração e sangue – O bombeamento do sangue aumenta com a febre, o que exige mais do coração, que já está com menores reservas de oxigênio. O corpo responde ao vírus e infecções. Mas podem surgir coágulos nas artérias coronárias, o que bloquearia o fluxo do sangue, causando problemas cardíacos.



Medula e fígado – A medula e órgãos como o fígado também podem ficar inflamados, mas ainda não está claro se isso ocorre por ação direta do vírus ou como consequência de outros danos e reações do organismo.



Sistema nervoso – O vírus tem potencial para invadir o sistema nervoso central e provocar encefalites e mielites, embora isso ainda esteja em estudo.

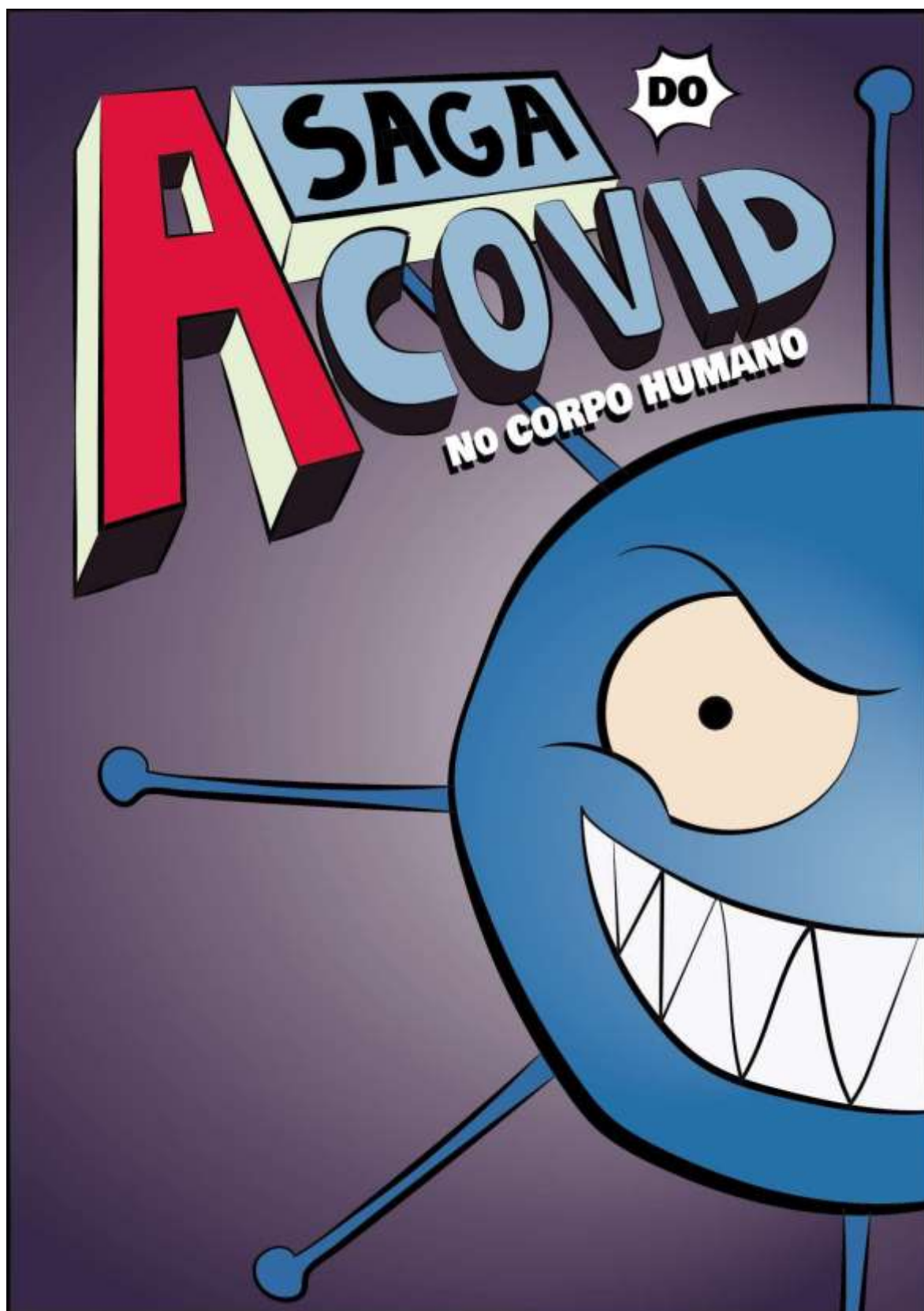


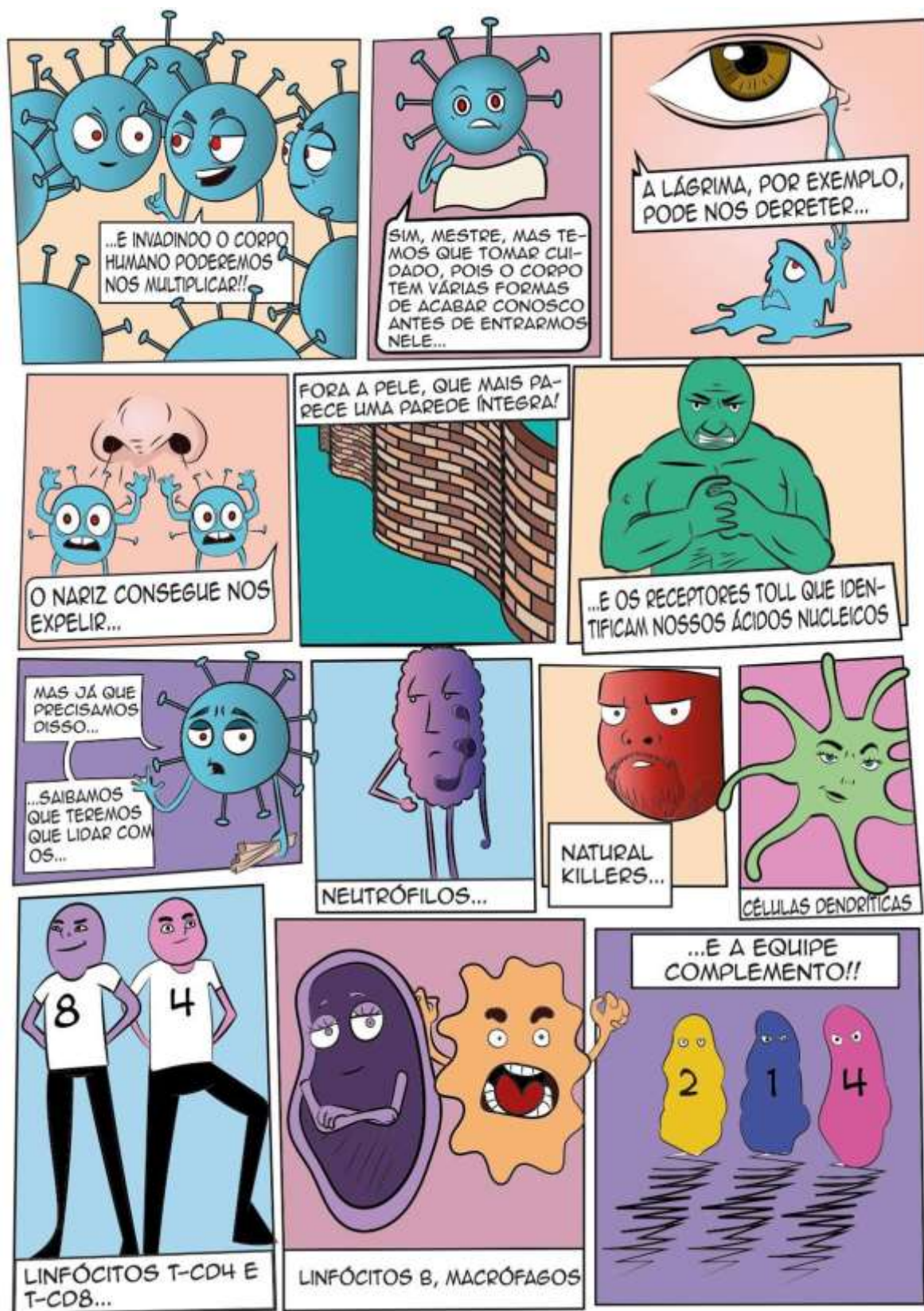
O segundo texto escolhido foi uma História em Quadrinhos (HQ). Durante a pesquisa, para a escolha dos textos que orientam a aplicação da atividade, encontramos no site da Universidade Federal do Paraná (UFPR), uma reportagem sobre uma HQ que retrata o tema da covid-19 no corpo humano, criada pelo curso de medicina do Campus de Toledo-PR e que havia sido premiada pelo Instituto Butantan.

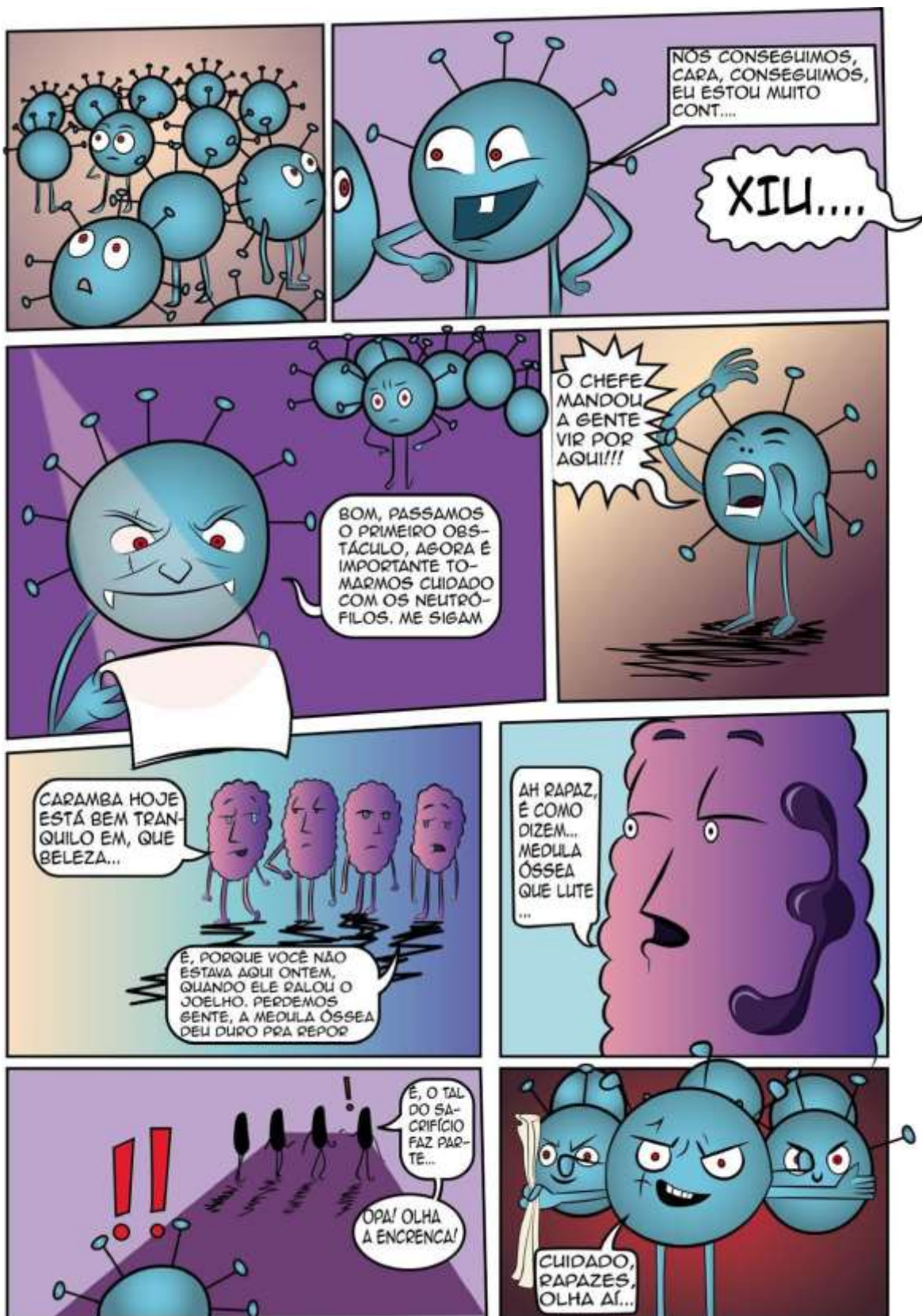
A história em quadrinhos (HQ) faz parte do projeto extensionista *Coronavírus - chega de fake news*. A HQ foi premiada em segundo lugar no concurso *Microbios em tirinhas*, do Museu de Microbiologia do Instituto Butantan, em São Paulo. A HQ *A saga do COVID no corpo humano* foi divulgada pelas redes sociais do Museu de Microbiologia do Instituto Butantan e pelo portal da Universidade Federal do Paraná. A escolha pela HQ foi de extrema importância quando percebemos a temática necessária escolhida em função da

pandemia, pelas questões de estarmos vivendo momentos de negacionismo científico, de *fake news*. Vale ressaltar que a HQ apresenta características que estão de acordo com o público-alvo da pesquisa, é colorida, didática, com traços cômicos típicos da HQ e linguagem acessível. A história elaborada pelos professores e estudantes do projeto da UFPR tem 13 páginas, nas quais se detalha como o coronavírus se comporta no corpo humano, além das respostas imunológicas e a função específica de cada agente até que o vírus seja neutralizado e expelido pelo organismo.

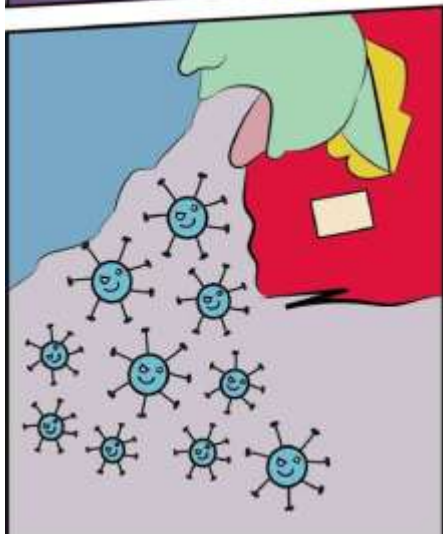
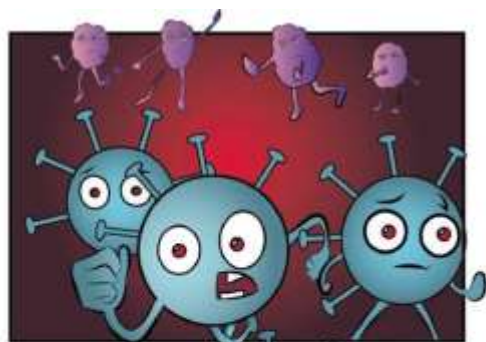
Pensamos que trabalhar a HQ é também trabalhar a ludicidade em sala de aula, pois é uma ferramenta pedagógica eficaz para o alcance da aprendizagem significativa. Apresentamos, a seguir, a HQ *A saga do covid no corpo humano*:

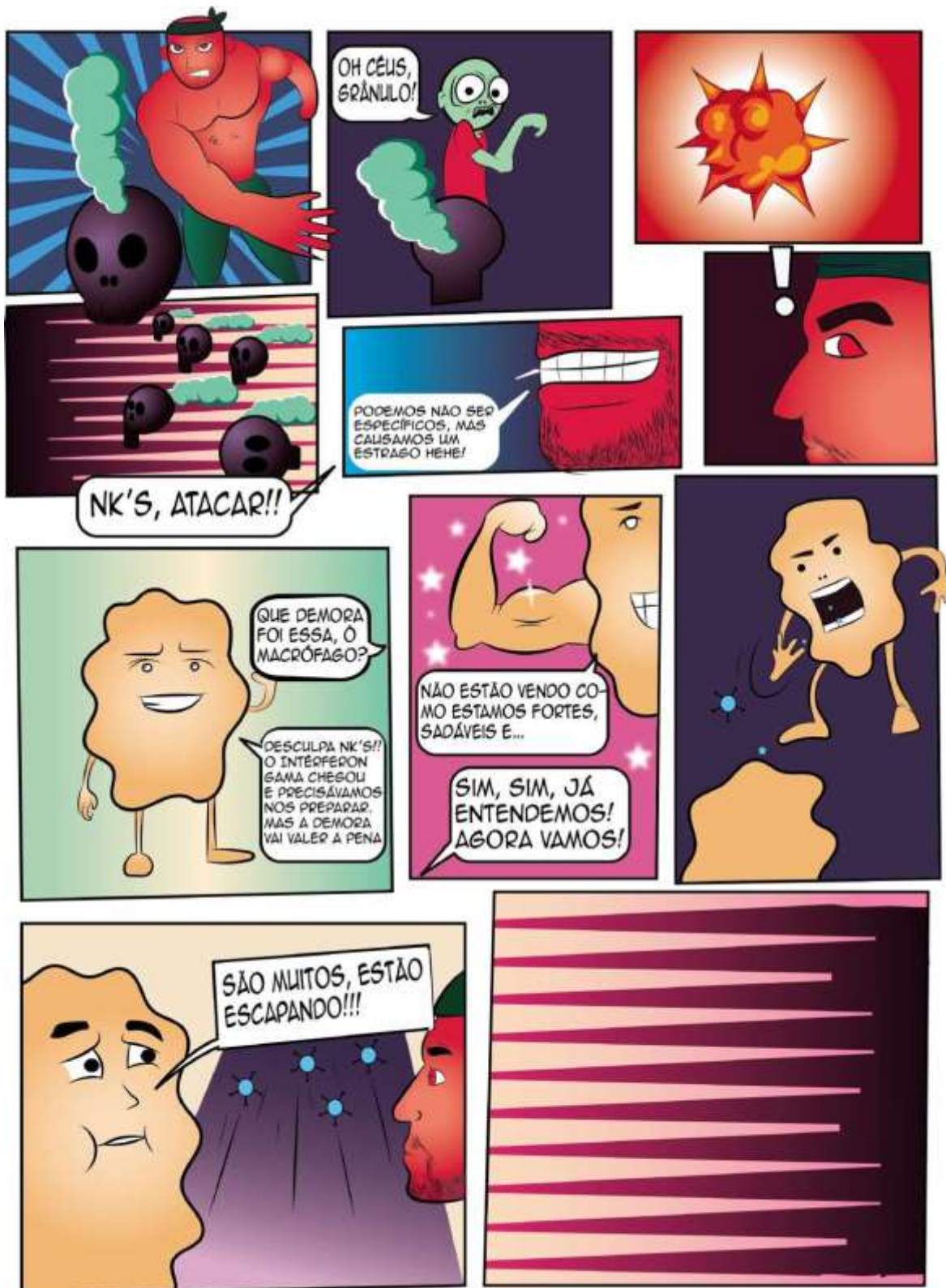


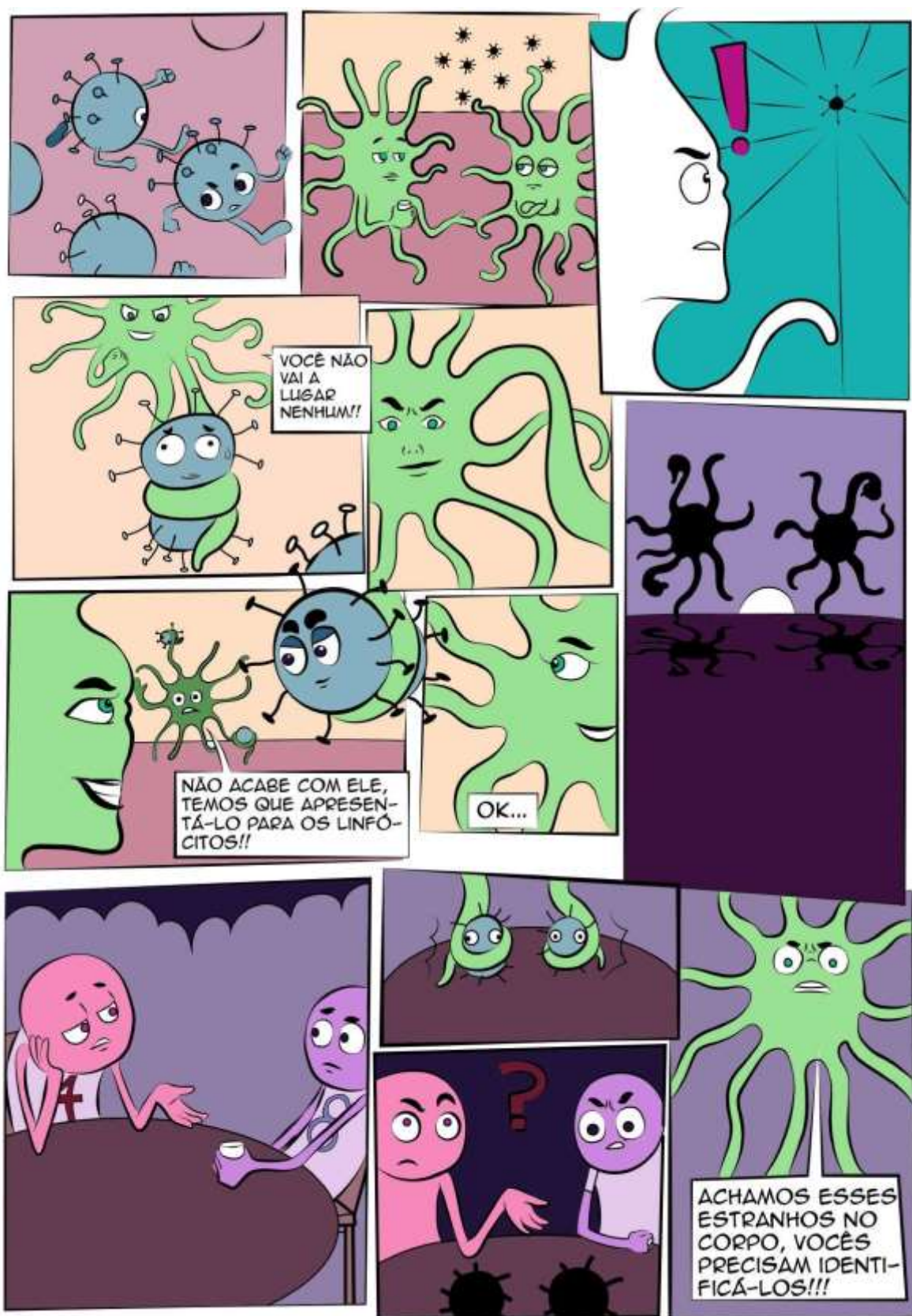




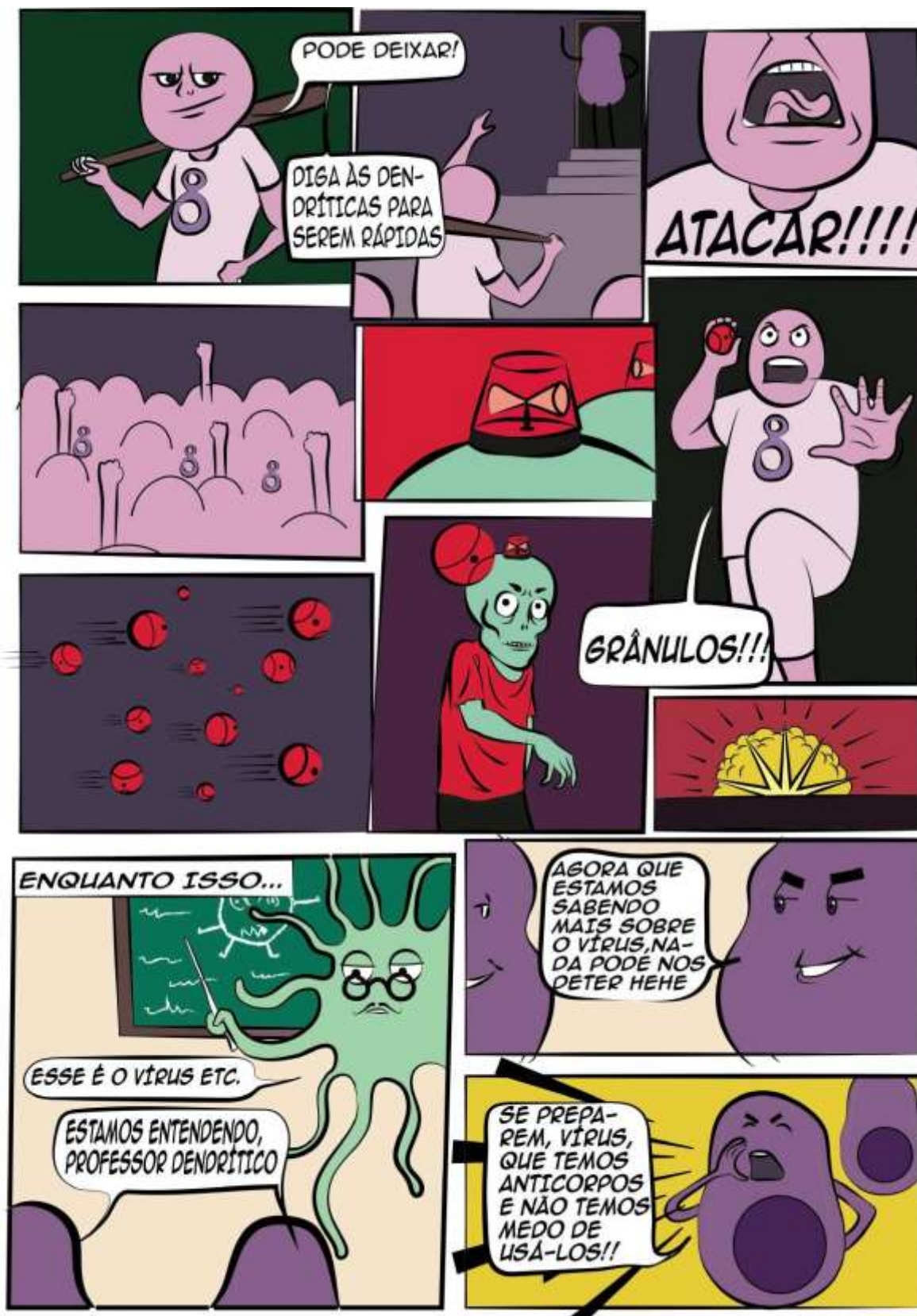


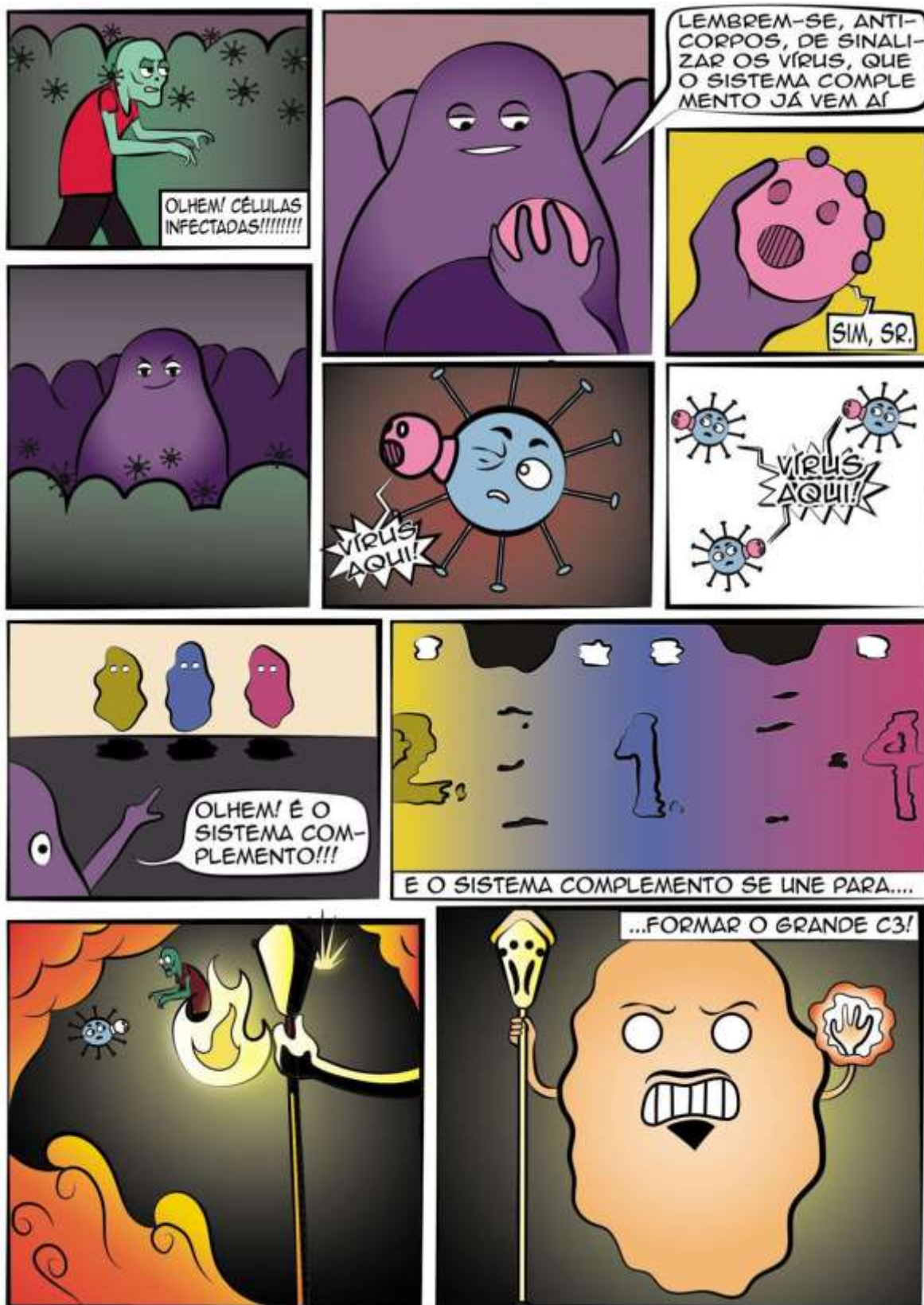


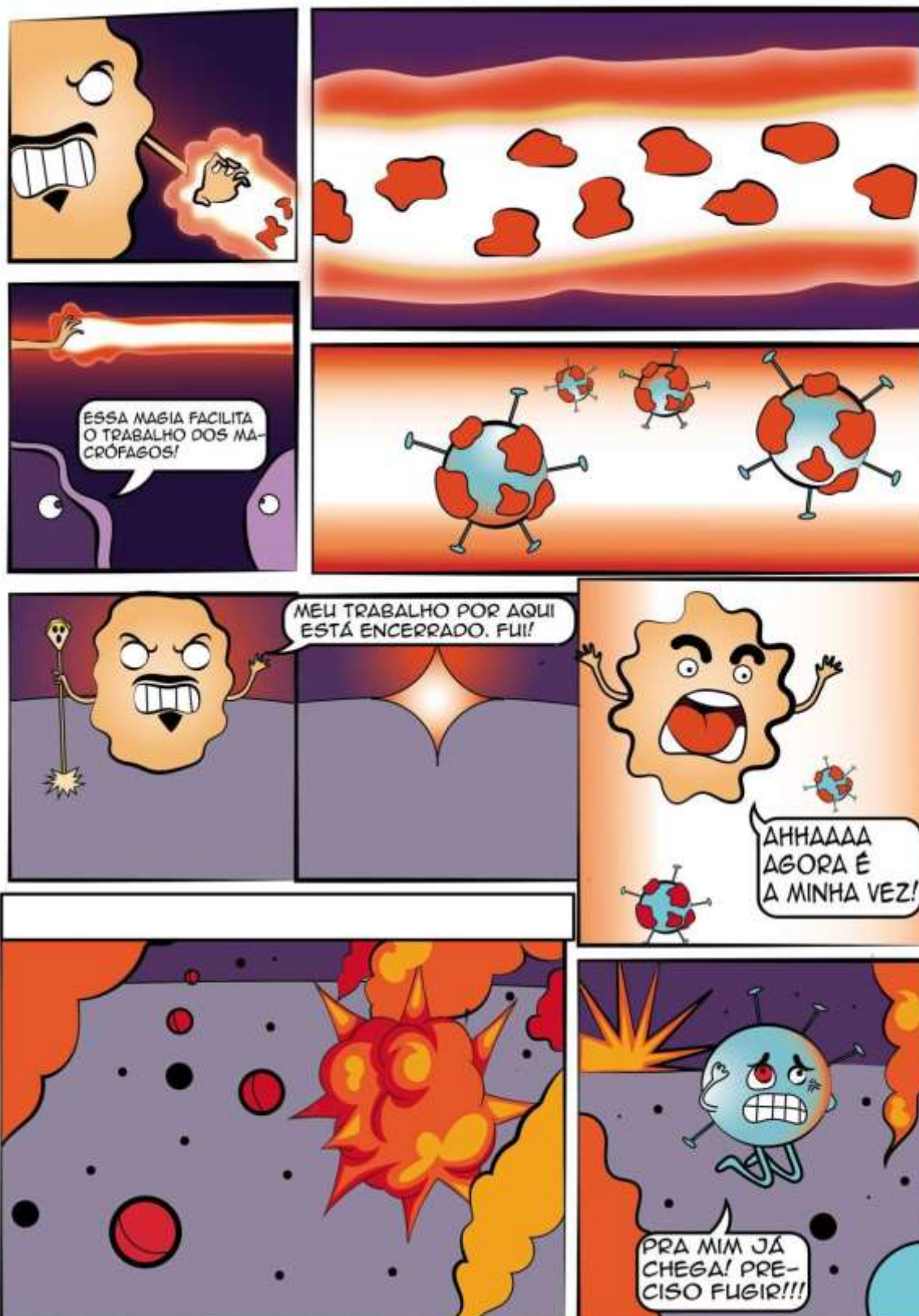
















Esta é uma Ação Extensionista de iniciativa de professores e alunos da Universidade Federal do Paraná – Campus Toledo, apoiada pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, que conta com três frentes de atuação para levar até à população, de forma simples e clara, informações científicas sobre o SARS-COV-2.

Equipe

Coordenadora: Profa. Kádima Nayara Teixeira

Vice-coordenadora: Profa. Jéssica Cristina Ruths

Colaborador: Me. Thiago Rafael Mazzarollo

Alunos do curso de Medicina da UFPR – Campus Toledo

Angélica de Fátima Marcussi
 Brenda Malucelli Rocha
 Bruna Fernandes
 Bruna Spironello Anshau
 Camila Scott Moreira
 Ériky Fernandes G. da Silva
 Felipe Ferreira dos Santos
 Ghabriel Luiz Belloto
 Juliana Yukari Oshiro
 Juliane Toffoli da Silva
 Luan Gabriel Pinto
 Lucas Augusto Marcon
 Marco André Reis Pinheiro
 Mônica Patrícia de Souza

Arte por: Brenda Malucelli Rocha e Lucas Augusto Marcon

Disponível em: <<https://www.ufpr.br/portalfufr/wp-content/uploads/2020/09/A-Saga-do-COVID-no-Corpo-Humano-UFPR-1.pdf>>. Acesso: 15 dez. 2021.

Segundo informações do site da Universidade Federal do Paraná, o projeto é coordenado pela professora Kádima Nayara, em colaboração com a professora Jéssica Ruths, o intérprete de libras Thiago Mazzarollo e 14 estudantes do curso de medicina. O Museu de Microbiologia do Instituto Butantan escolheu as 10 melhores tirinhas, premiando as três primeiras colocadas.

O nosso objetivo quanto à escolha dos gêneros textuais é provar que o ensino e o estudo por meio dos gêneros textuais escolhidos e do tema são produtivos quando utilizamos a ciência no contexto escolar como ferramenta de conhecimento, a fim de evitar informações falsas, *Fake News*. No decorrer das aulas, a pesquisadora discutiu com os alunos a necessidade de conhecer cientificamente o funcionamento do vírus no corpo humano para que os alunos não sejam alvo de notícias falaciosas divulgadas em

redes sociais e em alguns *Sites* da internet. A escolha pela HQ funciona também como uma ação educativa ao divulgar informações sobre o coronavírus, baseadas em conhecimento científico, com linguagem cotidiana, acessível e ilustrativa, para os sujeitos da pesquisa.

3.4 Passos da pesquisa e critérios de análise de dados

A pesquisa contou com os seguintes passos:

Passo 1: escolha dos textos que foram utilizados como objetos de estudo;

Passo 2: identificação e descrição das metáforas presentes nos textos analisados. As metáforas foram conceitualizadas conforme a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) de Lakoff e Johnson (1980, 2002). Nessa fase, identificamos os domínios que atuam na construção desse processo, os elementos presentes em cada domínio e a construção dos sentidos.

Passo 3: identificação e descrição das metonímias presentes nos textos analisados. Essas foram conceitualizadas conforme Lakoff e Johnson (1980, 2002), conforme Cuenca e Hilferty (1999) e outros. Nesse momento, as metonímias passam a ser analisadas com a propriedade de contiguidade.

Passo 4: a partir da identificação e descrição das metáforas e metonímias que compõem os textos escolhidos como objeto de estudo, elaboramos atividades interpretativas compostas por dez questões que abordam, além das metáforas e metonímia, o conhecimento enciclopédico dos alunos. As atividades serão apresentadas posteriormente.

Passo 5: após selecionarmos turmas, alunos, juntamente com a coordenação, falamos sobre a pesquisa com os alunos e muitos demonstraram interesse na participação desta. Acerca da pesquisa, eu, como pesquisadora, disse aos alunos que trabalharíamos a metáfora e a metonímia sob um novo olhar e que usaríamos a temática do momento vivenciado, ou seja, o vírus do *Covid-19*. Todos os alunos que estavam participando das aulas on-line demonstraram interesse pela pesquisa.

Passo 6: na primeira aula, conversamos, professora-pesquisadora e alunos, sobre uma quantidade de novos termos, novas palavras que, com a pandemia, passamos a usar em nosso dia a dia. Por esse motivo e por entender que conhecer os novos vocábulos é importante no processo de leitura e interpretação textual, propusemos uma busca do vocabulário da pandemia em sítios da internet. Orientamos que os alunos realizassem a pesquisa e a adicionassem em uma ferramenta de estudos, isto é, a plataforma *Padlet*, que é

um sistema que permite criar quadros virtuais para trabalhos e estudos e compartilhá-los. Na segunda aula, conversamos sobre o vocabulário pesquisado e quantos novos vocábulos foram aprendidos, os alunos salientaram que acharam a ferramenta da organização do trabalho, *Padlet*, interessante e que, com a busca de termos próprios da pandemia, aprenderam palavras e significados que não conheciam. Compartilhamos com a turma algumas palavras e significados que mais os alunos consideraram importante. Na seção da análise dos dados, no capítulo 4, traremos mais detalhes dessa atividade.

Passo 7: na terceira aula, abordamos os gêneros textuais, especificando estrutura, características, objetivos de cada um deles, isto é, do texto informativo e da história em quadrinhos. Todo o material trabalhado foi organizado em *slides* desenvolvidos no *Powerpoint* e utilizamos a plataforma de aulas remotas *Google Meet*.

Passo 8: na quarta aula, trabalhamos a metáfora mostrando aos alunos que esse recurso linguístico [e cognitivo] faz parte do nosso dia a dia, que ela se constrói a partir da abstração das diversas experiências. Nós a raciocinamos, a experienciamos e a produzimos por meio do nosso pensamento, da linguagem e de nossas ações. Foi dito que, na metáfora, existem dois domínios distintos do conhecimento, um que dá possibilidade para a construção do outro. Isso porque nossa mente é imaginativa e vê semelhança entre os elementos dispostos no mundo. Também essa aula foi desenvolvida pelo *Google Meet* e o material selecionado foi organizado em *slides*, pelo aplicativo *Powerpoint*.

Passo 9: na aula seguinte, trabalhamos a metonímia, sua construção por contiguidade, que esta possui apenas um domínio de experienciação, como por exemplo, a parte e o todo. Também, nessa aula, o *Powerpoint* foi o recurso utilizado, uma vez que acreditamos ser mais apropriado, nas aulas remotas, para que haja a interação entre a fala da professora/pesquisadora e os alunos. Nessa mesma aula, pedimos aos alunos que lessem em casa dois textos que seriam trabalhados na próxima aula: o texto informativo *Como o novo coronavírus age no corpo das pessoas* e a HQ *A saga do covid no corpo humano*.

Passo 10: na sexta aula, trabalhamos o tema *Fake News* por meio de *Slides* elaborados no *Powerpoint*. Conceituamos, fizemos ponderações sobre como as *Fake News* são criadas, como descobrir se uma narrativa é uma *Fake News* e como combatê-las.

Passo 11: na sétima e oitava aulas, trabalhamos os textos selecionados e o tema que os envolve. A leitura prévia dos alunos foi fundamental para que houvesse maior interação no momento das discussões. Os textos foram organizados no *Powerpoint* por meio de *Slides* e

a aula foi desenvolvida pelo *Google Meet*. Os alunos apresentaram-se bastante animados, interessados com os textos.

Analizamos todo o percurso do vírus no corpo humano a partir da metáfora do percurso e toda a batalha do sistema imunológico do corpo humano contra o coronavírus a partir da metáfora da guerra, como também das metonímias representadas pelas células de defesa personificadas em personagens na HQ. No decorrer da aula, trabalhamos todo um contexto de pandemia, as informações falsas que surgem e comentamos o quanto é importante a leitura de textos informativos, de fontes seguras, com credibilidade a fim de evitar a desinformação. Considerando que a competência lexical é fundamental para a compreensão de um texto, apresentamos aos alunos todo o vocabulário científico da HQ por meio de *slides* organizados no *Powerpoint* e também alguns nomes que surgiram no período da pandemia. Como forma de compreender melhor as ideias do texto e a complexidade do caminho percorrido pelo vírus no organismo, contamos com a ajuda da professora de Biologia, que falou por uns 15 minutos sobre o sistema imunológico do corpo humano e o vocabulário presente na HQ.

Passo 12: as aulas nove, dez e onze foram utilizadas para aplicação das dez atividades elaboradas. Foram feitas orientações, revisão da temática das metáforas e metonímias no contexto dos textos estudados. A atividade foi realizada no aplicativo *Google Forms*. Uma das atividades, contudo, integrava-se com o aplicativo *Jamboard*. Alguns alunos preferiram usar o *Word* para responderem algumas questões, ou o próprio *caderno de atividades*, mas com posterior inserção das atividades no aplicativo *Google Forms*. Os alunos tiveram o período de uma semana (07 dias) para responderem as atividades e postarem-na no sistema. No capítulo de análise, as respostas dos alunos serão apresentadas, comentadas, analisadas e discutidas.

Passo 13: utilizamos a décima segunda e décima terceira aulas para conversarmos com os alunos sobre a pesquisa. Para isso, inicialmente fizemos uma devolutiva das respostas dos alunos sobre cada uma das questões. Depois disso, fizemos a roda de conversa em que todos puderam opinar e responder ao que foi perguntado em relação ao trabalho desenvolvido.

No capítulo de análise, apresentaremos mais detalhes desse passo da pesquisa.

Com a realização dos passos descritos anteriormente, pretendemos apresentar dados qualitativos, no capítulo 4, que permitam validar as hipóteses levantadas, sendo essas:

- i) os alunos utilizam estratégias inferenciais para compreender um texto metafórico e metonímico.
- ii) os alunos utilizam diferentes estratégias para identificarem a metáfora e a metonímia numa interpretação de texto
- iii) os alunos utilizam meios para descreverem a metáfora e a metonímia.
- iv) o conhecimento enciclopédico do aluno contribui na interpretação do texto metafórico e metonímico.
- iv) uma metodologia de ensino que recorra ao conhecimento partilhado contribui para uma melhor apreensão de sentido de conceitos abstratos de diferentes disciplinas curriculares.

Uma etapa importante da pesquisa foi a tabulação das respostas dos alunos para as questões e também a análise dos dados. Para isso, novos passos foram dados:

- Passo 14:** tabulação dos dados, por meio da junção, em arquivo único, de todas as respostas dadas pelos alunos a cada uma das questões trabalhadas em sala de aula. As respostas dos alunos foram codificadas por “aluno 1”, “aluno 2” e, assim, sucessivamente;
- Passo 15:** observação de respostas recorrentes e de respostas diferentes em cada pergunta;
- Passo 16:** percepção do uso da criatividade e do modo de organização do pensamento em algumas das atividades;
- Passo 17:** verificação das estratégias para identificação da metáfora e da metonímia nos textos;
- Passo 18:** análise das impressões dos alunos sobre as atividades da pesquisa.

3.5 A atividade de interpretação de metáfora e de metonímia e sua aplicação

Como já dito anteriormente, o primeiro texto selecionado para trabalhar metáfora e metonímia em sala de aula é um texto de divulgação científica, escrito em prosa, intitulado *Como o novo coronavírus age no corpo das pessoas*, cujo objetivo é informar

sobre o percurso feito pelo Coronavírus no organismo humano. Escrito pela jornalista Priscila Mengue, o texto é multimodal, ou seja, apresenta informações não verbais associadas às informações verbais. O texto encontra-se disponível no *site* do jornal Estadão.

O segundo texto trata-se de uma História em Quadrinhos que faz parte de um projeto extensionista do curso de medicina do Campus de Toledo da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A HQ ficou em segundo lugar no concurso *Micróbio em tirinha*, concurso promovido pelo Museu de Microbiologia do Instituto Butantan. Como já dito, a HQ possui 13 páginas coloridas, didáticas, com traços cômicos típicos da HQ, personagens personificados e linguagem acessível. A construção desse projeto - HQ - segundo o site UFPR, foi coordenado pela professora Kádima Nayara Teixeira, com colaboração da professora Jéssica Ruths, o intérprete de libras Thiago Mazzarolo e 14 estudantes do curso de medicina. A História em Quadrinhos detalha como o coronavírus se comporta dentro do corpo humano, além das respostas imunológicas e a função específica de cada célula de defesa (agente) até que o vírus seja neutralizado e expelido pelo organismo. Consideramos que a escolha desse texto foi fundamental para os nossos propósitos, uma vez que é um tema atual, o que aproxima a escola dos acontecimentos do mundo. Nesse sentido, está em consonância com a ideia de *aula como acontecimento* (GERALDI, 2010), uma vez que conecta os alunos aos acontecimentos e suscita neles perguntas, curiosidades, desafios para, em atitude colaborativa, professores, alunos busquem as respostas.

O texto 1, ao mostrar o percurso do vírus no organismo humano, utiliza-se da metáfora da guerra. Há também a presença da metonímia que utiliza estratégia da *parte pelo todo*.

O texto 2 faz amplo uso da metáfora da guerra em que os dois opositores são o corpo humano e o Coronavírus, conceptualizado no texto como um monstro. Em relação ao uso de metonímias no texto, é interessante observar que os sistemas de proteção do corpo humano (*as partes*) são entendidos como seres vivos (*o todo*, com vontade própria, com agência e comportamento próprio de seres independentes). Há aí, também, um caso de personificação, que está muito próximo do conceito de metáfora também.

Considerando tudo isso, foram elaboradas dez perguntas para que os alunos respondessem por meio do *Google Forms* e de outros sistemas associados ao Google. Seguem as perguntas:

1) Em que aspectos o texto 1 e o texto 2 são parecidos e em que aspectos eles são diferentes?

- a) aspectos em que os textos são parecidos:
- b) aspectos em que os textos são diferentes:

2) Com base na leitura do quadrinho, faça, no jamboard, em dupla, uma linha representativa, mostrando o caminho que o vírus percorre no organismo humano.

_____/_____/_____/_____/_____

3) O título do quadrinho é *A saga do Covid no corpo humano*. O que é “saga”? Pesquise em dicionários de português e explique aqui usando palavras suas.

4) Analisando toda a história, pode-se dizer que ela trata do percurso do vírus no organismo humano ou das conquistas do vírus nesse mesmo organismo humano? Justifique.

5) A metáfora, tal como aprendemos em sala de aula, é um tipo de representação que integra, normalmente, dois domínios diferentes.

- a) Na história em quadrinhos lida, o percurso do vírus no organismo humano é representado como PAZ, MISTÉRIO, GUERRA ou MEDO?
- b) Então, podemos dizer que: *O percurso do vírus no organismo humano é:*
- c) Que palavras do texto comprovam a sua resposta nas letras A e B?

6) Nos quadrinhos, o novo coronavírus é representado, metaforicamente, também como um monstro perverso. A seguir, produza duas metáforas e dois desenhos que representem também metaforicamente o vírus.

METÁFORA	DESENHO
EX.: CORONAVÍRUS É UM MONSTRO PERVERSO	
FRASE METAFÓRICA CRIADA PELO ALUNO (Ex.: o coronavírus é um cavaleiro matador implodoso)	DESENHO DO ALUNO
FRASE METAFÓRICA CRIADA PELO ALUNO	DESENHO DO ALUNO

7) No texto, afirma-se que *a pele parece uma parede íntegra*. Que semelhanças há entre *pele* e *parede*?

8) As partes do organismo humano (receptores toll, neutrófilos, células dendríticas, linfócitos T-CD4 e T-CD8, linfócitos B, macrófagos e equipe complemento) são representadas nos quadrinhos como se fossem seres humanos.

- a) que características os desenhos possuem que os aproximam dos seres humanos?
- b) por que as partes do organismo humano podem ser entendidas como metonímicas no texto?

9) No final do texto, aparece o seguinte quadrinho:



Observando esses três últimos quadrinhos, quem você acha que levou a melhor: o vírus ou a pessoa que foi contaminada por ele? Por quê?

10) A história contada nesse quadrinho pode ajudar as pessoas a não serem enganadas por *fake news* divulgadas nas redes sociais. Por que você acha que esse texto ajuda nessa tarefa? Explique.

Depois de responderem a essas questões, fizemos uma roda de conversa e, para arrematar a roda, pedimos que os alunos respondessem por escrito a seguinte pergunta:

Em um breve texto, indique qual a parte de nosso estudo sobre METÁFORA relacionado ao NOVO CORONAVÍRUS você mais gostou. Justifique sua resposta.

Descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa, passamos, no próximo capítulo, a fazer a análise e a discussão dos dados.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem o objetivo de descrever o trabalho realizado em sala de aula e discuti-lo à luz dos estudos da linguística cognitiva.

4.1 Para início de conversa: atividade sobre o léxico da pandemia

Como já dito no capítulo metodológico, durante a realização da pesquisa houve a necessidade de envolver aspectos da competência lexical para o desenvolvimento do processo de leitura e interpretação de textos, pois para interpretar adequadamente textos é necessário, antes de tudo, conhecer o vocabulário ali inserido.

Nesse sentido, ao ministrar aulas com o intuito de coletar dados para análise das atividades propostas aos alunos, percebemos como passamos a fazer uso cotidiano de novos vocábulos, por vivenciarmos uma pandemia global.

A pandemia surgiu no mesmo momento em que, enquanto professora, também iniciava o Mestrado. Na medida em que a pandemia de *Covid-19* produzia repercussões não apenas na ordem biomédica e epidemiológica em escala global, ela produzia, também, repercussões na linguagem, com o aparecimento de novos vocábulos/lexicais que esclareciam situações surgidas com a pandemia.

Em vista desses motivos, houve a necessidade de que a professora-pesquisadora desenvolvesse junto aos alunos um trabalho com o léxico da pandemia, uma vez que os dois textos propostos apresentavam palavras que não circulavam na linguagem cotidiana dos alunos.

Apesar de essa atividade não ter uma relação direta com os objetivos desta dissertação, que é trabalhar com a metáfora e a metonímia, ela foi necessária, porque estávamos no auge da pandemia (segunda onda) e os alunos precisavam familiarizar-se com os termos em uso.

Silva (2012, p. 177) reproduz uma fala do poeta Jorge Luiz Borges, que afirma que “cada palavra contém uma metáfora, mas por desconhecer ou ignorar sua etimologia, essas metáforas se tornam invisíveis”. Sendo assim, mesmo que não encontremos metáforas explícitas nos novos termos usados durante a pandemia, elas provavelmente estão lá, se considerada a etimologia de cada palavra.

Barbosa (2004, p. 60) salienta que há um percurso nas diferentes relações entre três campos: o conceptual, o lexical e o semântico, no que se refere aos novos vocábulos. Para a autora, o campo conceptual resulta da conceptualização do saber sobre o mundo; o campo lexical diz respeito ao conjunto de vocábulos/termos e conceptualiza a significação linguística; o campo semântico resulta do significado das unidades lexicais de um campo lexical. Dessa forma, pode-se argumentar que o léxico se manifesta nos discursos cotidianos, num percurso que parte do cognitivo para se chegar ao semiótico, isto é, conforme Barbosa (2004, p.67), “numa passagem da conceptualização à lexemização”.

Foi proposto, então, aos alunos que utilizassem o aplicativo *Padlet* para realizarem uma busca na internet acerca do vocabulário surgido durante a pandemia. Primeiramente, foi explicado aos alunos que vocabulário/vocabulo ou verbete de dicionário é um texto objetivo que tem por finalidade informar o leitor sobre o significado de uma palavra, aparece em ordem alfabética e apresenta diferentes acepções de significado, além de informações gramaticais como classe gramatical, gênero, transitividade etc. Então, propusemos o enunciado para a atividade: *Vocabulário da Pandemia: Pesquise palavras/termos que transitaram, que surgiram durante a pandemia e passamos a falar e a ouvir todos os dias. Escreva as palavras e seus significados.*

Nas figuras 11 e 12 a seguir, apresentamos, por amostragem, os resultados dessa atividade:

Figura 11: principais respostas para a atividade sobre o vocabulário da pandemia

Algumas palavras e seus significados que surgiram durante a Pandemia:

1 - Aglomeração
Aglomeração é a reunião de muitas pessoas no mesmo local, o que configura o descumprimento das medidas de prevenção da covid-19

2 - Angústia
Angústia é aquilo que afeta as pessoas, produzindo manifestações físicas e/ou emocionais, enquanto

consequência de determinada situação ou causa de outras expressões de mal-estar no corpo, desestabilizando o estado psicológico.

3 - Ansiedade

Ansiedade é uma reação manifestada no corpo, caracterizada pela apreensão decorrente das incertezas do futuro.

4 - Anticorpos

Anticorpos são proteínas que atuam no sistema imunológico como defensoras do organismo contra bactérias, vírus e outros corpos estranhos.

5 - Aula on-line.

Aula on-line é um momento de ensino que pode acontecer em espaços não escolares ou na escola, envolvendo alunos e professores, e se faz por meio de aparelhos eletrônicos conectados à internet.

6 - Contágio

Contágio é a transmissão de uma doença contagiosa que se dá por meio de contato direto ou indireto.

7 - Coronavírus/covid-19

Coronavírus é uma família de vírus já conhecidos há bastante tempo por provocarem infecções respiratórias em seres humanos e em animais.

8 - Distanciamento social

Distanciamento Social é o ato ou efeito de distanciar-se, afastar-se de pessoas.

9 - Ensino remoto

Ensino remoto é o modelo de ensino adotado durante a pandemia do novo coronavírus, mediado ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, em substituição ao ensino presencial.

10 - Imunização

Imunização é a proteção imunológica contra uma doença infecciosa, como, por exemplo, na conjuntura atual, a covid-19.

11 - Isolamento social

Isolamento social é o processo pelo qual as pessoas se afastam do convívio em sociedade por opção ou orientação.

12 - Máscara

Máscara é uma barreira física utilizada na face para cobrir nariz e boca.

13 - Olfato

Olfato é um dos cinco sentidos humanos, sendo o responsável por captar odores.

14 - OMS

OMS é a sigla da Organização Mundial da Saúde, subordinada à Organização das Nações Unidas (ONU). Compreende uma das autoridades nos assuntos referentes à saúde mundial.

15 - Pandemia

Pandemia é causada por uma doença infecciosa e contagiosa que se espalha muito rapidamente entre a população mundial.

16 - Sobrevivente

Sobrevivente é aquele que vive(u) e/ou sobrevive(u). Especificamente, sobrevivente diz respeito à pessoa capaz de adaptar-se às transformações sociais.

17 - Vacina

Vacina é uma substância inserida nos corpos das pessoas para produção de anticorpos específicos, com o objetivo de garantir a proteção e reduzir a disseminação de doenças.

18 - Caso suspeito

Paciente que apresenta sinais ou sintomas que podem ser sugestivos de infecção pelo novo Coronavírus.

19 - Grupo de risco

Pessoas com maior chance de terem quadros graves, caso adquiram a doença. São aqueles portadores de doenças crônicas (como problemas cardíacos, diabetes, insuficiência renal, doenças pulmonares e pacientes imunossuprimidos, como os oncológicos).

20 - Quarentena

A prática de isolar pessoas que parecem saudáveis, mas que podem ter sido expostas a uma doença, como a Covid-19. As quarentenas podem ser autoimpostas ou impostas pelo governo.

9º ano

Sites consultados:

SITE 1 - <https://www.ufsm.br/coronavirus/vocabulario-da-pandemia-do-novo-coronavirus/>

SITE 2 - <https://www.accamargo.org.br/sobre-o-cancer/noticias/covid-19-um-glossario-com-22-terminos-para-voce-conhecer>

Figura 12: principais respostas para a atividade sobre o vocabulário da pandemia

Glossário da Pandemia



“Achatar a curva”: tentativa de diminuir a propagação do novo Coronavírus e impedir um aumento significativo no número de pessoas infectadas em um curto período de tempo. Ao praticar o isolamento social, os indivíduos saudáveis podem ajudar a retardar a proliferação da doença, ajudando a “achatar a curva” dos gráficos de novos casos de Covid-19.

Assintomático: aquela pessoa que não apresenta sinais ou sintomas de doença pelo novo **Coronavírus**. Não se sabe se estas pessoas podem, em algum momento, serem transmissoras do vírus. Os sintomas mais frequentes da Covid-19 são: febre (a partir de 37,8°C), tosse seca e, em casos mais graves, falta de ar.

Autoisolamento: a prática de alguém doente se separar espontaneamente daqueles que estão saudáveis, a fim de prevenir a disseminação da doença. Algumas estratégias incluem limitar-se a um único quarto/banheiro durante o período de recuperação e não sair em público até que o perigo de transmissão tenha passado.

Caso suspeito: paciente que apresenta sinais ou sintomas que podem ser sugestivos de infecção pelo novo Coronavírus.

Coronavírus: um grupo de vírus capaz de causar doenças em humanos e animais. O novo Coronavírus, conhecido como **SARS-CoV2**, causa a doença Covid-19. São da mesma família o **SARS-CoV** e o **MERS-CoV**, além de outros coronavírus que causam normalmente resfriados comuns. Sua estrutura é formada por micro espinhos quando vista ao microscópio eletrônico, que se parecem muito com uma coroa. É daí que vem o nome de “corona”.

Covid-19: é o nome da doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 e é uma abreviação de *Corona Vírus Disease* (“doença causada pelo vírus Corona”, em tradução literal do inglês).

Distanciamento social: recomendações a fim de reduzir a propagação da doença, como manter pelo menos um metro de distância das pessoas, evitar aglomerações e cancelar viagens desnecessárias a fim de reduzir a propagação da doença.

EPI: equipamento de proteção individual que é usado para diminuir a exposição a riscos que podem causar doenças ou ferimentos.

Epidemia: aparecimento de um grande número de casos de determinada doença, em determinado período de tempo, em uma localização geográfica específica.

Estado de calamidade: situação anormal que pode ser decretada nas esferas municipais, estaduais e federal, desencadeada por algum desastre que afeta uma região comprometendo seu poder de **resposta**. Neste estado, o governo pode fazer compras emergenciais sem a realização de licitações para custear ações rápidas de combate ao problema e pode aumentar os gastos com contratação de força de trabalho.

Grupo de risco: pessoas com maior chance de terem quadros graves, caso adquiram a doença. São aqueles portadores de doenças crônicas (como problemas cardíacos, diabetes, insuficiência renal, doenças pulmonares e pacientes imunossuprimidos, como os oncológicos).

Paciente zero: primeiro humano acometido por alguma doença viral ou bacteriana.

Pandemia: disseminação mundial de uma nova doença contagiosa, que se espalha por diversos continentes e tem transmissão sustentada entre pessoas. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou pandemia da Covid-19 em 11 de março de 2020.

Período de incubação: o tempo necessário para uma pessoa começar a mostrar sintomas da doença após ser exposta ao novo Coronavírus. No caso da Covid-19, acredita-se que esse tempo pode demorar, em média, entre 1 a 14 dias para aparecer, de acordo com a OMS.

Quarentena: a prática de isolar pessoas que parecem saudáveis, mas que podem ter sido expostas a uma doença, como a Covid-19. As quarentenas podem ser autoimpostas ou impostas pelo governo.

SARS-CoV-2: nome oficial do vírus que causa a Covid-19 (o novo Coronavírus, chamado inicialmente de n-Cov).

Surto: casos repentinos de uma determinada doença, em uma área geográfica relativamente controlada, como foi o caso da Covid-19 no começo de janeiro de 2020, quando afetava somente a cidade de Wuhan, na China.

Taxa de transmissão (R0): taxa básica de capacidade de disseminação entre pessoas de um vírus. No caso do SARS-CoV-2, o número é de 2 a 3, ou seja, um portador da doença pode transmitir para mais 2 a 3 pessoas.

Teste RT-PCR: tipo de teste molecular realizado a partir de uma amostra biológica, em laboratório, que pode detectar presença de material genético do **SARS-CoV-2**. É o teste atualmente utilizado para confirmação laboratorial da Covid-19.

Transmissão comunitária ou sustentável: momento em que há ampla circulação do vírus na comunidade, ou seja, que já não é mais possível saber quem foi a fonte da contaminação.

Triagem: perguntas simples realizadas para determinar se alguém tem ou não o risco de ser portador de alguma doença. No caso do novo Coronavírus, a triagem pode ser: aferição de temperatura e perguntas sobre uma possível exposição a alguém que pode ser suspeito de ter Covid-19.

Vírus: agentes infecciosos muito pequenos (20 a 300 nanômetros) capazes de entrar em células vivas, se multiplicar e infectar seres vivos. Existem mais de 200 mil tipos de vírus no mundo, que representam e representam a maior diversidade biológica da natureza.

9º ano

<https://expresso.estadao.com.br/saude/glossario-de-pandemia/>

A atividade proposta foi realizada em grupo por alguns alunos, outros, preferiram fazê-la individualmente. Ao observarmos os resultados da atividade realizada, pudemos constatar que as outras produções foram semelhantes, com algumas variações como se pode observar nas amostras acima.

Das unidades lexicais selecionadas pelos alunos, três palavras se repetem com frequência: *quarentena*, *coronavírus* e *pandemia*. Segundo Barbosa (2004, p. 83), uma unidade lexical pode gerar novos termos, estabelecendo conceitos afins nos diferentes universos de discurso. É o que ocorre, por exemplo, com o termo *pandemia*, que motivou a enunciação de outros termos como *quarentena*, *coronavírus* e outras. A cognição dos alunos evidenciou os termos que mais estavam em evidência, de tal modo que a frequência de uso social de tais palavras influenciou a frequência de uso pela maioria dos alunos e grupos na atividade proposta. Isso pode ser confirmado com a afirmação de Silva (2012, p.

53) de que a língua está ligada às experiências diárias e que quanto maior a frequência de uso de uma palavra, menor esforço cognitivo fará o falante para lembrar-se dela.

Mesmo que a produção da atividade não tenha sido exatamente autoral, porque os alunos consultaram alguns *sites* para desenvolvê-la, os dados mostram que houve projeções metafóricas na explicitação do significado de algumas palavras. Ao se enunciar, por exemplo, *Coronavírus é uma família de vírus*, observa-se uma projeção metafórica ao estender o domínio do vírus para o domínio de parentesco, demonstrando que a construção do conceito de *Coronavírus* é feita com base no conceito em outro conceito. Apresenta-se, então, um domínio-fonte (*família*) para um domínio-alvo (*Coronavírus*). Nesse sentido, a palavra *família* que possui o sentido básico de um grupo de pessoas com ancestralidade em comum, foi usada para definir o *coronavírus* pelo fato de haver um grupo de vírus semelhantes em forma e função.

A mesma relação entre dois domínios pode ser vista também em *Máscara é uma barreira física*. O primeiro conceito que nos vem à cognição ao enunciar *barreira* não é necessariamente *máscara*. Nesse sentido, pode-se dizer que há aí também uma projeção metafórica, utilizando-se da atividade cognitiva de *especificação (máscara)* e *generalização (barreira)*.

Há também projeção metafórica em *achatar a curva e paciente zero*. Em *achatar a curva*, a palavra *curva*, usualmente usada para se referir a uma linha não exatamente reta, é um referente da experiência tomada de empréstimo para, em conjunto com *achatar*, significar a *tentativa de diminuir a propagação do novo Coronavírus e impedir um aumento significativo no número de pessoas infectadas em um curto período de tempo*. Em *paciente zero*, a palavra *zero* é paradoxalmente usada para se referir ao *primeiro humano acometido por alguma doença viral ou bacteriana*. Se não entendermos *paciente zero* como uma metáfora, ficaria a pergunta: como o paciente zero pode ser o primeiro?

Pensar e aprender novos vocábulos é apreender, assimilar, desenvolver a competência lexical. Apesar de essa atividade não ser o foco da pesquisa, ela se tornou essencial, pois os alunos puderam perceber o quanto o vocabulário deles aumentou face à situação de enunciação e de discurso no que se refere à pandemia. A realização da atividade demonstrou que eles tiveram maior habilidade na seleção dos vocábulos e na apreensão de sentidos. Isso mostra que a atividade além de ser um valioso instrumento de ampliação do vocabulário é, também, uma boa metodologia para se trabalhar o inventário lexical de uma situação específica em sala de aula.

4.2 Continuando a conversa: as respostas dos alunos para a atividade aplicada

Gostaria de iniciar a análise das respostas dos alunos fazendo uma contextualização dos textos *Como o novo coronavírus age no corpo das pessoas* (texto informativo) e *A Saga do COVID no corpo humano* (história em quadrinhos), reproduzidos na íntegra na metodologia desta dissertação.

Os textos foram produzidos no ano de 2020, especificamente em abril e setembro de 2020, respectivamente, períodos correspondentes a uma grande tensão acerca do vírus do covid 19. Os textos apresentados são construídos a partir de dois domínios conceituais: o domínio da informação e o domínio do entretenimento (e também informação). Percebemos que os autores tratam de um tema em comum, isto é, o vírus covid-19, para retratar o momento, a pandemia.

Sobre os textos, foram aplicadas aos alunos 10 atividades de leitura e compreensão, que se encontram também na metodologia desta dissertação. Passamos, nesta seção, a analisar as respostas dos alunos a cada uma das perguntas.

Em relação à questão 1 da atividade (*Em que aspectos o texto 1 e o texto 2 são parecidos e em que aspectos eles são diferentes?*), observamos que a maioria das respostas considera que os textos são parecidos **em termos de temática**. A maioria das respostas considera que os textos são diferentes **em termos de composição do gênero**: um é informativo; o outro é narrativo. Isso é importante na medida em que os alunos conseguem distinguir elementos de conteúdo e elementos de expressão, ou seja, aquilo que é do conteúdo temático é categorizado no campo das semelhanças; e aquilo que é da expressão, da forma, da composição do gênero, é categorizado no campo das diferenças. Ao analisarmos os dados da pesquisa, percebemos que 96% dos alunos souberam responder com propriedade e clareza sobre as diferenças e semelhanças dos gêneros textuais (dentre 30 respostas, apenas 05 foram superficiais ao mencionar que os textos abordavam o mesmo tema). Então, a maioria das respostas considera que os textos são parecidos em termos de temática. A maioria das respostas considera que os textos são diferentes em termos de composição de gênero: um é informativo; o outro é narrativo.

A percepção acerca da diferença entre os gêneros textuais é devido também, além das aulas ministradas anteriormente às atividades, ao conhecimento enciclopédico do estudante. Mesmo que o conhecimento anterior esteja bem estruturado, há sempre o risco de ocorrerem inadequações no processo de integração com o conhecimento novo. Se o

aluno é capaz, porém, de integrar o novo conhecimento ao seu conhecimento enciclopédico, entendemos que ele é capaz de criar estratégias estruturadas na memória indispensáveis para a interpretação textual.

Segue o quadro 16 em que aparecem as principais respostas:

Quadro 16: semelhanças e diferenças entre os dois textos trabalhados

ASPECTOS EM QUE OS TEXTOS SÃO PARECIDOS	ASPECTOS EM QUE OS TEXTOS SÃO DIFERENTES
- Os dois textos falam sobre covid-19; (aluno/a 01) - Eles são parecidos nos aspectos de falarem sobre o vírus covid-19 e explicarem a trajetória do vírus; (aluno/a 02); - Os textos são parecidos porque falam sobre a doença da covid; (aluno/a 03) - Os textos são parecidos porque mostra como o vírus anda pelo corpo; (aluno/a 04) - Os textos falam sobre covid, a diferença é que um explica como é a trajetória do vírus melhor que o outro; (aluno/a 05) - Eles são parecidos no aspecto que ambos falam sobre o covid e sua saga no corpo; (aluno/a 06)	- a diferença deles é que um texto mostra mais como nosso corpo reage com a covid que o outro. Um é texto informativo e o outro uma história em quadrinhos; (aluno/a 01) - são diferentes quanto ao gênero; (aluno/a 02) - são diferentes porque o texto 1 é informativo e o 2 é uma história em quadrinhos. (aluno/a 03) - são diferentes porque o texto 1 informa e o 2 é narrativo; (aluno/a 04) - o texto 1 é informativo, o 2 é uma história em quadrinhos, é narrativo; (aluno/a 05) - eles são diferentes no tipo do texto pois o texto 1 é um texto informativo que têm o objetivo de informar e escrito em prosa e já o texto dois é uma história em quadrinhos; (aluno/a 06) - o texto 1 é mais formal e o texto 2 é mais informal; (aluno/a 07) - a diferença é que um conta a história usando a linguagem figurativa, linguagem verbal e não verbal, já o outro conta a história usando somente a linguagem verbal; (aluno/a 08) - a diferença é que o texto 1 é um texto informativo e o texto 2 é uma saga, uma HQ; (aluno/a 11) - o primeiro é um texto informativo de linguagem formal, o segundo é uma história em quadrinhos com linguagem verbal e não verbal; (aluno/a 12) - o primeiro se trata de um texto informativo que possui uma linguagem clara e objetiva, já o segundo se trata de uma história em quadrinhos que possui um tom descontraído e uma linguagem mista (verbal e não verbal); (aluno/a 16) - diferentes porque o texto informativo é

	<i>um texto que traz a ideia mais formal, informativo científico, já a história em quadrinhos traz ideia mais humorada que vai falar sobre coronavírus de uma forma mais descontraída; (aluno/a 17)</i> - <i>eles são diferentes porque o texto 1 é um texto informativo científico que traz uma informação objetiva, já o texto 2 é uma história em quadrinhos, e uma narrativa que apresenta enredo, uma história com ação, personagens etc; (aluno/a 24)</i> - <i>Eles são diferentes porque o texto 1 é informativo, tem o objetivo de passar uma informação verídica, objetiva; o texto 2 é uma HQ que possui uma narrativa, uma linguagem leve, possui personagens personificados e humor; (aluno/a 29)</i> - <i>Eles são diferentes porque o texto 1 é informativo, de linguagem objetiva; o texto 2 é uma HQ que possui uma narrativa, possui personagens que são personificados, tem humor; (aluno/a 30)</i>
--	---

Como se vê pelas respostas dos alunos, eles consideram que um texto informativo é objetivo e que um texto narrativo possui personagens e, em alguns casos, humor, tal como se pode observar na resposta do aluno/a 30:

(1) *Eles são diferentes porque o texto 1 é informativo, de linguagem objetiva; o texto 2 é uma HQ que possui uma narrativa, possui personagens que são personificados, tem humor; (aluno/a 30)*

Em relação à questão 2 (*Com base na leitura do quadrinho, faça, no Jamboard, em dupla, uma linha representativa, mostrando o caminho que o vírus percorre no organismo humano*), alguns alunos não puderam realizar a atividade no aplicativo *Jamboard*, pois muitos celulares não eram compatíveis com o programa e alguns alunos fizeram a linha representativa do caminho que o vírus percorre no organismo humano em outros aplicativos como *Word*, ou no próprio caderno. Isso em nada prejudicou o objetivo da questão. Inserimos o *Jamboard* no enunciado da questão como forma de explorar ferramentas tecnológicas oferecidas pelas plataformas de aula online, contudo, somos sensíveis às dificuldades de acesso, às restrições de uso e a outros desafios. Em relação a essa atividade, apresentamos a seguir somente uma amostra de 10 respostas para todo o conjunto, como forma de não repetir aquelas que estavam muito semelhantes:

Figura 13: resposta do/a aluno/a 13

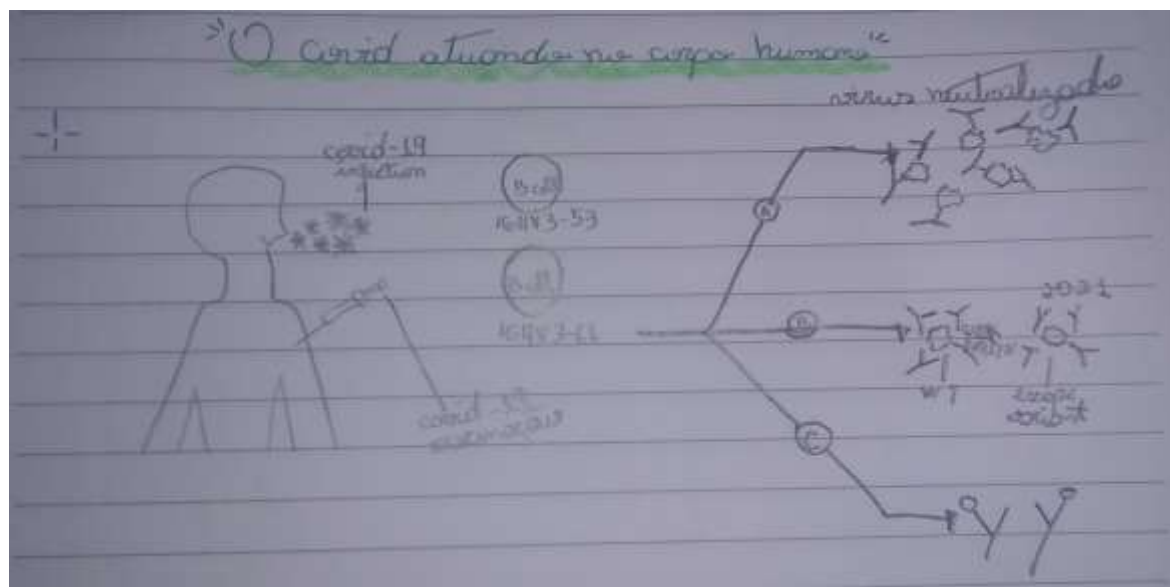


Figura 14: resposta do/a aluno/a 14



Figura 15: resposta do/a aluno/a 16



Figura 16: resposta do/a aluno/a 18

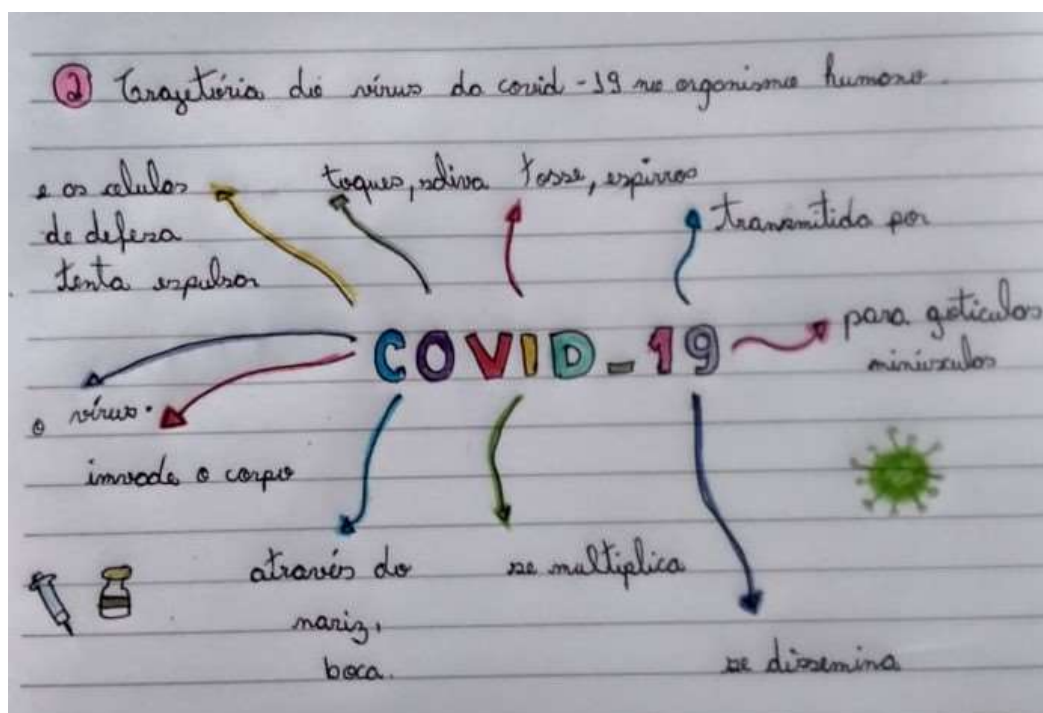


Figura 17: resposta do/a aluno/a 21

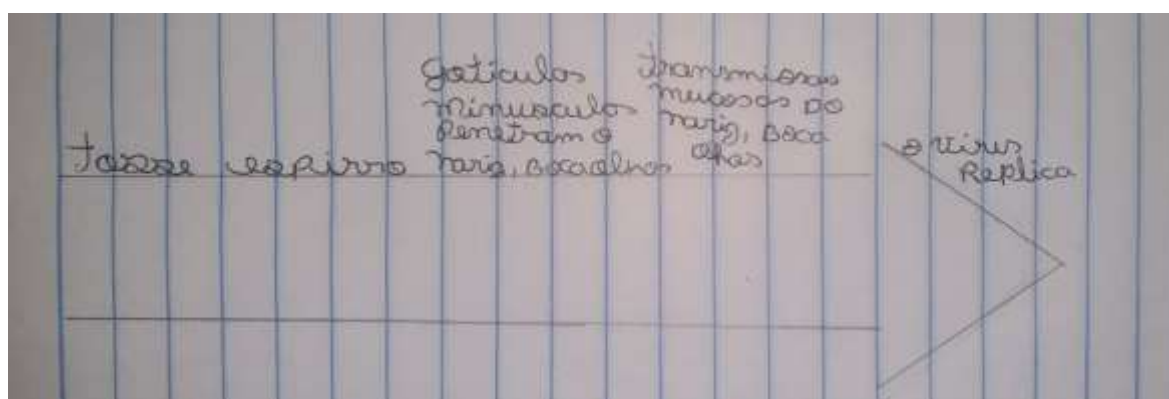


Figura 18: resposta do/a aluno/a 22

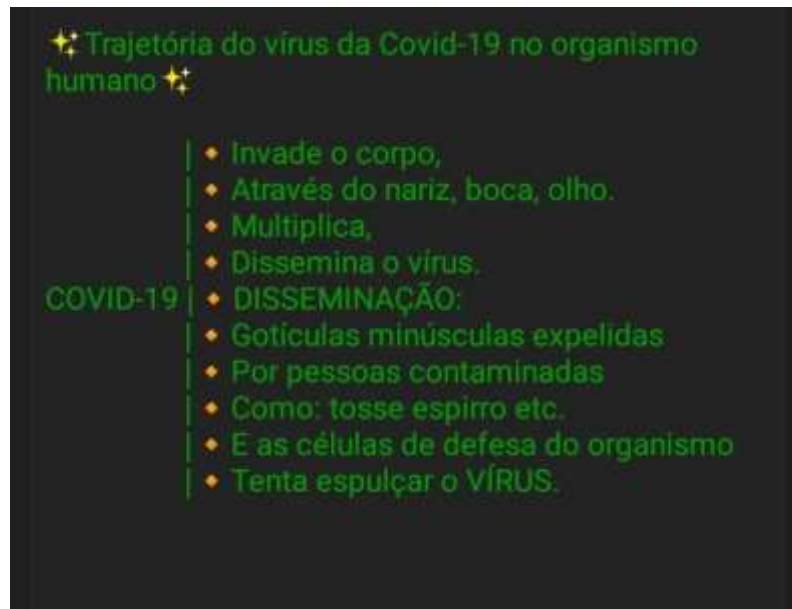


Figura 19: resposta do/a aluno/a 23

O vírus entra pelas mucosas do nariz, boca ou olhos. Na maioria dos casos, a multiplicação do vírus acontece diretamente nas vias aéreas. Por isso, é comum que muitas pessoas percebam a perda do olfato e do paladar, já nos primeiros dias de contaminação.

12:50 ✓

Figura 20: resposta do/a aluno/a 25

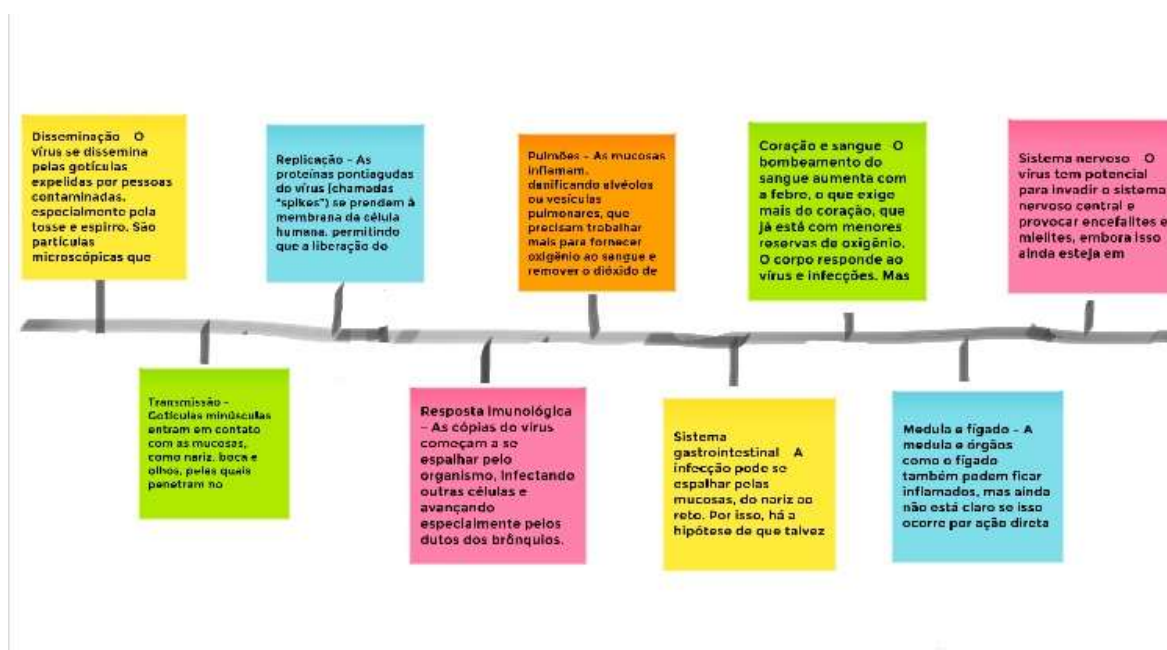


Figura 21: resposta do/a aluno/a 27

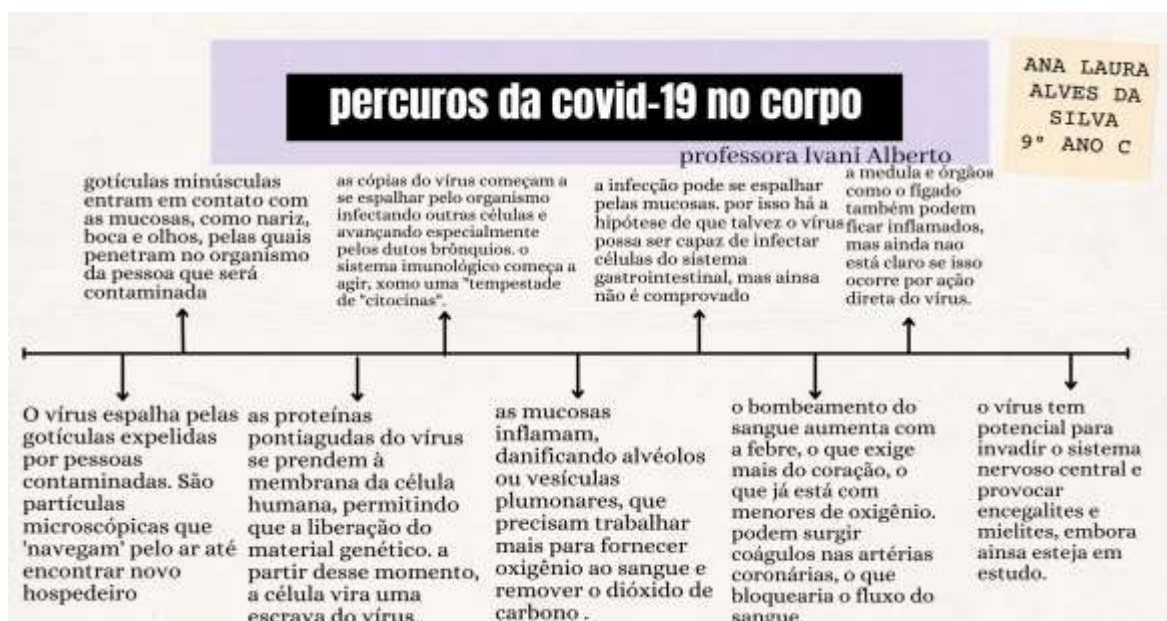
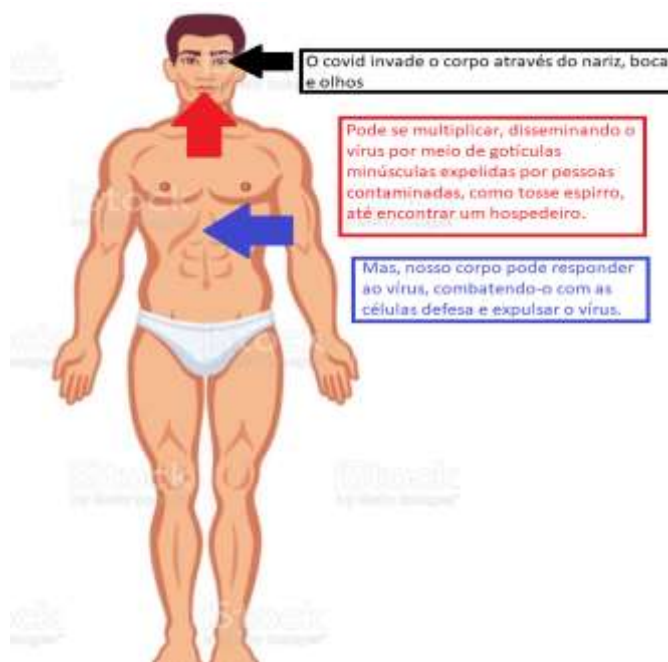


Figura 22: resposta do/a aluno/a 30



As 10 figuras mostram as diferentes maneiras de como funciona a cognição dos alunos. Em termos de *esquema de imagem* (LAKOFF, 1987; ABREU, 2010), há o uso do esquema de PERCURSO, que é representado por meio de mapas mentais. Esses mapas se manifestam:

- 1) por meio de seta que direciona da esquerda para a direita, horizontalmente, tal como se observa nas figuras 14, 16, 17, 20 (respostas 21, 16, 14 - a maioria);
- 2) por meio de tópicos mostrando uma estruturação vertical, figura 18;
- 3) por meio de um centro que irradia setas para todos os lados (nesse caso, não dá para saber direito onde começa e onde termina o percurso), conforme se observa na figura 16;
- 4) por meio de desenho de um ser humano e, logo em seguida, com um organograma, tal como mostra a figura 13;
- 5) por meio de uma narrativa-síntese, conforme se vê na figura 19;
- 6) por meio da inserção de uma figura do corpo humano coletada do Google e com setas indicativas da ação do vírus em cada parte do corpo, tal como se observa na figura 22;

Esse exemplo de atividade é importante porque ajuda o aluno a **sintetizar o texto**. A síntese é uma operação cognitiva fundamental para o processamento de leitura e, portanto, para a aprendizagem. Observa-se que os alunos conseguiram fazer essa síntese. Observaram as informações centrais de onde o vírus passa no organismo e as resumiram

esquemáticamente, como se estivessem usando um percurso que sai de um ponto A para um ponto B.

A atividade 3 (*O título do quadrinho é A saga do Covid no corpo humano. O que é “saga”? Pesquise em dicionários do português e explique aqui usando palavras suas.*), permite ao aluno reconhecer o significado, o sentido de determinadas palavras em um contexto de produção. Assim, coletamos as seguintes definições:

Quadro 17: Principais respostas para o sentido da palavra SAGA

PRINCIPAIS RESPOSTAS PARA A QUESTÃO 3	
•	Narrativa ou história de ficção, como a saga do Crepúsculo. História repleta de incidentes: minha vida é uma saga sem fim. (aluno/a 01)
•	Lenda, história de fatos escandinavos, fato heroico. Na história em quadrinhos, temos uma saga do covid, mas não um fato heroico. (aluno/a 02)
•	Saga representa uma história, uma narrativa com vários incidentes como na história em quadrinhos. (aluno/a 03)
•	Saga - substantivo feminino, uma narrativa, uma história de ficção com uma ou mais de uma parte repleta de incidentes como a HQ. (aluno/a 04)
•	Saga representa uma lenda, uma narrativa em partes, cheia de incidentes como na história em quadrinhos. (aluno/a 05)
•	Saga, na literatura, refere-se a histórias narradas em prosa, nos séculos XIII e XIV, originárias sobretudo da Islândia medieval, mas também de outros países nórdicos. Estas narrativas, geralmente anônimas, misturam aspectos históricos com mitologia e religião. Na HQ é uma aventura frustrada no organismo humano. (aluno/a 07)
•	Saga representa como o vírus se aventura para invadir e infectar o organismo humano, é uma história de ficção na HQ. (aluno/a 09)
•	SAGA: uma narrativa que se divide em várias partes repletas por incidentes, aventuras, uma série de acontecimentos que se seguem, como na história em quadrinhos. (aluno/a 16)
•	Saga é uma lenda ou aventura, traz a ideia de longo caminho a percorrer e inúmeros acontecimentos. A HQ é um exemplo de saga. (aluno/a 17)
•	Conjunto de narrações, histórias, verdadeiras, lendas, orientações de vida e figuras heroicas que habitam um mundo de povo, cultura ou religião. Na HQ significa as aventuras, etapas do vírus no corpo. (aluno/a 22)
•	A saga é uma história ou uma narrativa de ficção com mais de uma parte ou repleta de incidentes. a palavra "saga" no título do quadrinho quer dizer que acontecerão muitos incidentes no corpo humano causadas pelo Covid. (aluno/a 24)
•	"A saga é um dos gêneros da narrativa, e costuma ser em prosa, apesar de existirem algumas sagas em verso." E na HQ é uma narrativa dos incidentes do vírus ao invadir o organismo do corpo humano. (aluno/a 27)
•	O significado de saga na HQ é como uma narrativa muito intensa de como o covid ataca o organismo humano e as células de defesa agem como heróis ao combater o vírus. (aluno/a 28)
•	Saga na HQ representa a forma como o covid se aventura para invadir e infectar o organismo humano e como todo sistema imunológico age ao combatê-los. (aluno/a 30)

Percebemos que muitos alunos souberam reconhecer o sentido da palavra *saga* na HQ, quando mencionam *O significado de saga na HQ é como uma narrativa muito intensa de como o covid ataca o organismo humano e as células de defesa agem como heróis ao combater o vírus, (aluno(a) 28) ou Saga na HQ representa a forma como o covid se aventura para invadir e infectar o organismo humano e como todo sistema imunológico age ao combatê-los, (aluno(a) 30).*

Com essa atividade, pudemos perceber que os alunos são capazes de inferir o significado de uma palavra em um determinado contexto de uso, mesmo que, para fazer essa inferência, tenham contado com os recursos tecnológicos de busca e consulta na internet.

Na atividade 4, (*Analisando toda a história, pode-se dizer que ela trata do percurso do vírus no organismo humano ou das conquistas do vírus nesse mesmo organismo humano? Justifique.*), houve, pelos alunos, unanimidade em dizer que o texto trata do percurso do vírus. É uma atividade básica, fácil, mas a ideia é analisar a atenção ao interpretar e a habilidade argumentativa ao darem a justificativa.

Ao justificarem, a maioria dos alunos soube argumentar como é o percurso do vírus no organismo humano, como *Porque toda a história mostra por onde o vírus entra, como ele age no organismo, se multiplica e mostra claramente na HQ como o vírus foi expulso do organismo.* Das 30 respostas obtidas, apenas 06 não justificaram acerca do percurso do vírus no organismo humano e houve 01 resposta em que o aluno diz que acontece ambas as coisas, *que o vírus percorre o corpo humano e às vezes conquista*, percebemos que o estudante provavelmente associou o texto com as suas percepções pessoais sobre a pandemia.

Nessa atividade, os alunos, além de reconhecerem que a história trata do percurso do vírus no organismo humano, foram capazes de justificar o porquê de se tratar de um percurso, como se pode constatar a seguir:

Quadro 18: principais respostas para o percurso do vírus no organismo humano

PRINCIPAIS RESPOSTAS PARA A QUESTÃO 4	
-	<i>trata-se de um percurso porque mostra a caminhada do vírus no corpo humano e como as células de defesa expulsam esse vírus (aluno/a 01)</i>
-	<i>porque mostra como o vírus entra no corpo e é combatido pelo sistema de defesa do nosso corpo; (aluno/a 05)</i>
-	<i>do percurso do vírus, pois durante a história, o vírus não conquista o organismo humano, ele</i>

percorre o organismo; (aluno/a 06)

- **trata do percurso do vírus no organismo** e como o sistema imunológico combate esses vírus. Porque o corpo humano não é conquistado; (aluno/a 09)

- **do percurso do vírus no organismo humano**, pois mostra como ele age e o que acontece com ele em toda a sua trajetória, não se tratando exatamente de conquistas; (aluno/a 16)

- **trata-se do percurso do vírus no organismo humano**. Porque no texto fala-se muito das ações do vírus no corpo humano; (aluno/a 17) do percurso, pois diversas maneiras foram apresentadas como ele age no organismo como base no último quadrinho vemos que ele não alcançou o seu objetivo desejado então se retirou daquele corpo e foi em busca da próxima vítima; (aluno/a 19)

- **trata do percurso do vírus no organismo**, pois mostra claramente na HQ que o vírus foi expulso do organismo; (aluno/a 22)

- **do percurso do vírus**. Porque mostra o vírus se manifesta no organismo e, no fim, o sistema imunológico consegue ganhar do vírus; (aluno/a 23)

- a história **trata do percurso do vírus no organismo humano**. Porque toda a história mostra por onde o vírus entra, como ele age no organismo, se multiplica no organismo e é expulso pelo sistema imunológico. mostra o percurso, pois mostra o vírus "invadindo" o organismo e as células lutando contra o "vilão", o covid-19; (aluno/a 24)

- **mostra o percurso**, pois mostra o vírus "invadindo" o organismo e as células lutando contra o "vilão", o covid-19; (aluno/a 27)

Dessa forma, verificamos que os alunos foram capazes de identificar o percurso do vírus no organismo humano, como agem os vírus e como o sistema imunológico se comporta diante do vírus.

A atividade 5 foi desdobrada em letras a, b, c. Na atividade 5 (a), perguntou-se: *A metáfora, tal como aprendemos em sala de aula, é um tipo de representação que integra, normalmente, dois domínios diferentes. Na história em quadrinhos lida, o percurso do vírus no organismo humano é representado como PAZ, MISTÉRIO, GUERRA ou MEDO?*

As respostas obtidas acerca da atividade 5(a) demonstram unanimidade em responder que o percurso do vírus no organismo humano é representado como GUERRA. Provavelmente, as palavras do campo léxico da guerra presentes no texto, o texto não verbal e outros elementos contribuíram para que a cognição dos alunos percebesse isso. Mesmo que, no texto, não apareça a palavra *guerra*, quase o tempo todo percebe-se um embate entre o vírus e o organismo humano.

Na atividade 5(b), apresentamos a pergunta: *Então, podemos dizer que: O percurso do vírus no organismo humano é:_____*. Esperava-se como respostas que os educandos dissessem apenas ‘O percurso do vírus no organismo humano é uma guerra’, como forma de verificarem a estrutura da metáfora (X + verbo *ser* no presente + Y). Os alunos, no entanto, apresentaram algumas variações da resposta e responderam: *invasão, batalha, luta, desastre*. Apareceram também algumas respostas um pouco menos

esperadas: *perigoso, mistério, seria como um soldado, um percurso rápido*. Isso mostra que atividade de completar, muitas vezes, pode não funcionar muito bem, se a resposta esperada pelo professor não for suficientemente clara para integrar a cognição dos alunos. Provavelmente por ser uma resposta óbvia, a experiência de elaboração e aplicação da questão de número 5, mostra que atividade de completar precisa de considerar todas as possibilidades de respostas que podem passar pela cognição dos alunos. Isso porque algumas respostas dos alunos para a pergunta não estavam previstas na expectativa da pesquisadora. Mesmo assim, foi necessário considerar tais respostas como corretas, porque, observando o modo de organização do raciocínio do aluno, há uma lógica e coerência em sua elaboração.

O fato de as respostas dos alunos contrariarem a expectativa do professor não significa que eles erraram. *Invasão, batalha, luta, desastre* são sinônimos de guerra. Em *seria como um soldado*, apesar de não haver combinação sintática para completar a frase, no nível semântico, a palavra *soldado* se relaciona à ideia de guerra.

Na atividade 5(c), *Que palavras do texto comprovam a sua resposta nas letras A e B?*, constatamos as seguintes respostas:

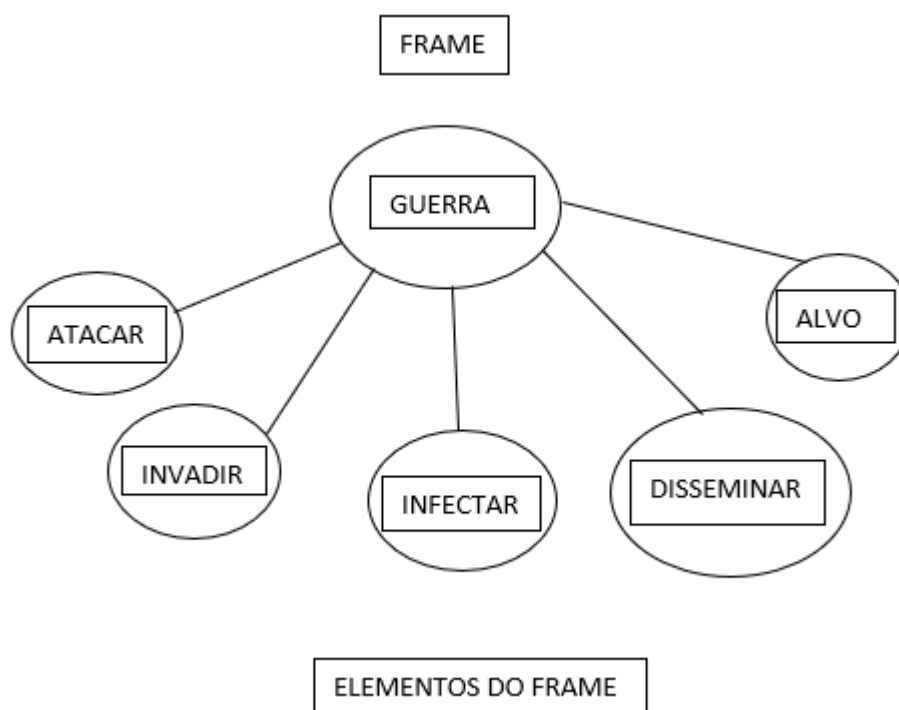
Quadro 19: principais respostas para a questão 5c

PALAVRAS QUE COMPROVAM A METÁFORA DA GUERRA	
-	<i>Atacar; (alunos 01, 02, 04, 05, 06, 07, 09, 10, 13, 14, 17, 18, 19, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30)</i>
-	<i>Infectar; (alunos 01, 04, 07, 08, 09, 10, 13, 17, 18, 20, 28, 29, 30)</i>
-	<i>CD8's, se preparem para a guerra; (alunos 02, 06)</i>
-	<i>Acabar; (alunos 04, 17)</i>
-	<i>Transmitir; (alunos 03, 04)</i>
-	<i>Infectar o organismo humano; (aluno/a 04)</i>
-	<i>Disseminar; (aluno/a 08)</i>
-	<i>Invasão do corpo humano; (aluno/a 08)</i>
-	<i>Reproduzir; (aluno/a 08)</i>
-	<i>Guerra; (alunos 07, 10, 11, 24, 26)</i>
-	<i>Se preparem para a guerra; (alunos 16, 27)</i>
-	<i>Alvo; (aluno/a 19)</i>
-	<i>Multiplicar; (alunos 26, 29)</i>
-	<i>Salve-se quem puder; (aluno/a 27)</i>
-	<i>Replicar; (alunos 12, 29)</i>
-	<i>Invasão; (alunos 09, 14, 17, 18, 24, 28, 29, 30)</i>

Na atividade, foi proposta uma representação de uma situação, isto é, palavras que indicassem que o percurso do vírus Covid-19 no organismo humano é representado como *guerra*. Assim configurado, a compreensão do item lexical *guerra* implica conhecer o

frame no qual o sentido de *guerra* está relacionado. De acordo com Fillmore (2009, p. 25), *frames* é um “sistema de conceitos relacionados de tal modo que, para entender qualquer um deles, é preciso entender toda a estrutura no qual se enquadram”. Desse modo, a partir da palavra (unidade lexical) *guerra*, ativaram-se *frames* que oferecem bases conceituais para os sentidos relacionados ao *frame* principal e às outras palavras semanticamente relacionadas a ele. Assim, obtivemos dos alunos os seguintes termos associados ao *frame* de *guerra*: *atacar*, *acabar*, *invadir*, *disseminar*, *infectar* e outras. Vejamos a figura 18 a seguir:

Figura 23: termos associados à guerra percebidos pelos alunos no texto



Segundo Lakoff e Johnson ([1980], 2002, p. 50), “expressões metafóricas em nossa língua são ligadas a conceitos metafóricos de uma maneira sistemática”. Expressões metafóricas que indicam guerra estão na linguagem cotidiana, em nossas experiências em relação à palavra a um contexto. Assim, foi possível aos alunos identificarem e relacionarem palavras provenientes do *frame* de *guerra* que evidenciaram o percurso de ataque do vírus no organismo humano, como se observa nas palavras *atacar*, *invadir*, *alvo*. Além disso, os alunos encontraram no texto a palavra *guerra*, como se verifica em: *Se preparem para a guerra*, que mostra que realmente o texto usa tal palavra. As respostas *transmitir*, *reproduzir*, *multiplicar* e *replicar* não estão necessariamente relacionadas à

ideia de *guerra*. Infere-se que o que provavelmente motivou esse tipo de resposta foi o fato de associarem indiretamente a ação do vírus ao *frame* de *guerra*. São respostas um pouco menos precisas e menos prototípicas do que aquelas em que se usa, por exemplo, o verbo *atacar*. Isso sinaliza para o professor que ele precisa retomar com os alunos o trabalho com argumentação comprobatória e mostrar claramente o que se associa de fato à ideia de *guerra* e o que não se associa.

Na atividade 6, foi proposto aos alunos que representassem por meio de desenhos e frases metafóricas o novo coronavírus. A pergunta foi direcionada da seguinte forma: *Nos quadrinhos, o novo coronavírus é representado, metaforicamente, também como um monstro perverso. A seguir, produza duas metáforas e dois desenhos que representem também metaforicamente o vírus.* Obtivemos as seguintes metáforas verbais produzidas por eles:

Quadro 20: principais respostas para a questão 6

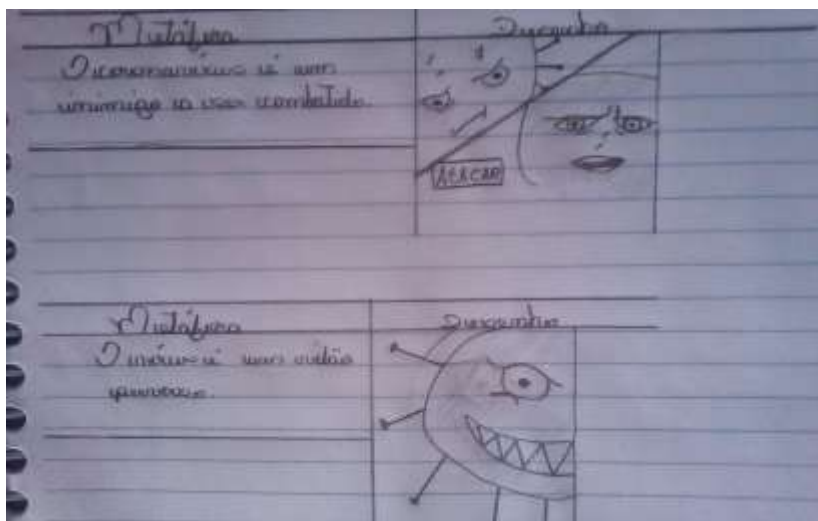
FRASES METAFÓRICAS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS	
-	O coronavírus é um assassino cruel ; (aluno/a 01)
-	O coronavírus é um monstro invisível ; (aluno/a 01)
-	O coronavírus é um inimigo a ser combatido ; (aluno/a 02)
-	O coronavírus é um vilão perverso ; (aluno/a 02)
-	O coronavírus é um cavaleiro matador ; (aluno/a 03)
-	Coronavírus é um dominador ; (aluno/a 06)
-	Coronavírus é um espião de infiltração ; (aluno/a 06)
-	O coronavírus é um fantasma assustador ; (aluno/a 07)
-	O coronavírus é uma guerra destruidora do corpo ; (aluno/a 07)
-	O coronavírus é um monstro sórdido, infalível, matador ; (aluno/a 09)
-	O coronavírus é uma praga assustadora ; (aluno/a 11)
-	Coronavírus, o inimigo dos últimos tempos ; (aluno/a 12)
-	O coronavírus é um ceifador de vidas ; (aluno/a 13)
-	O coronavírus é um destruidor de vidas assassino ; (aluno/a 13)
-	O coronavírus é muito mais malvado com os idosos ; (aluno/a 16)
-	Coronavírus é pedra no nosso sapato ; (aluno/a 17)
-	O covid-19 é um pesadelo ; (aluno/a 19)
-	Coronavírus são bombas assassinas ; (aluno/a 23)
-	Coronavírus é um monstro sem tempo, hora, nem lugar ; (aluno/a 24)
-	Coronavírus são granadas da morte ; (aluno/a 26)
-	Coronavírus é um vulto assassino ; (aluno/a 26)
-	Coronavírus, o vilão maligno ; (aluno/a 27)
-	O coronavírus é um câncer descontrolado ; (aluno/a 29)
-	Coronavírus é uma praga assustadora ; (aluno/a 30)
-	Coronavírus é uma guerra mortal ; (aluno/a 30)

A própria atividade permitiu aos alunos que compreendessem um aspecto de um conceito em termos de outro. Percebemos que os alunos compreenderam bem as noções de *domínio fonte* e *domínio alvo*, em que aquele está inserido em um domínio mais concreto de experiências (DF) e, o outro, em um domínio mais abstrato (DA). Observamos que, nas produções metafóricas dos alunos, alguns itens dos *frames* sobre o novo coronavírus - proposta da atividade - são transpostos de um domínio a outro, o DA (coronavírus) e DF (diversas fontes de experiências cotidianas). Assim, obtivemos as produções metafóricas, *O coronavírus é um assassino cruel* (aluno/a 01), *O coronavírus é um monstro invisível* (aluno/a 06) ou *O coronavírus é um dominador* (aluno/a 06). Nessas metáforas, percebemos que os alunos viram relação de semelhança entre o domínio fonte e o domínio alvo. Mas a resposta *O coronavírus é muito mais malvado com os idosos* (aluno/a 16), não é uma expressão tipicamente metafórica, já que trata de uma propriedade do vírus, e não de sua ontologia enquanto entidade no mundo. Da palavra *malvado*, contudo, é possível depreender que o aluno conceptualiza o vírus como tendo características próprias dos seres humanos (o fato de ser malvado).

A linguagem visual é uma marca da contemporaneidade. Está presente em livros, em revistas, na internet, na TV, em vídeos e em outros veículos e formas de expressão e de comunicação. Segundo Monteiro (2009), a linguagem visual dá tantas possibilidades ao aluno de conhecer melhor a sociedade em que vive, de interpretar a cultura de sua época e de outras, que possui uma acepção de sentido mais ampla a uma leitura de mundo, a uma leitura interpretativa tão almejada nas intenções da escola. Ainda de acordo com a autora, as imagens estão cada vez mais presentes nas práticas escolares, destacando-se nos gêneros multimodais. Foi por esses motivos teórico-metodológicos que a atividade foi elaborada para que o aluno produzisse em linguagem verbal e não verbal, pois o desenho, a criação não verbal é uma forma de materializar pensamentos, emoções, sentimentos e revelar conceptualizações socioculturais.

A seguir, apresentamos, por amostragem, algumas das respostas tal qual foram produzidas pelos alunos, agora, com o texto não verbal inserido:

Figura 24: metáfora e desenho produzidos pelo/a aluno/a 02



Na figura 24, acima, o/a aluno/a 02 percebe o coronavírus como *inimigo a ser combatido* e como *vilão perverso*. Ambas as conceptualizações acionam o *frame* de guerra, tal como o próprio quadrinho lido pelos alunos mostrou. Nos desenhos, percebe-se que o vírus é representado com expressão facial coerente com a noção de *inimigo* e *vilão*, assim, no desenho, o vírus tem as sobrancelhas cerradas, dentes expostos, olhos esbugalhados, evidenciando uma expressão mais perversa na interpretação do aluno. Interessante observar no primeiro desenho é que ele é dividido em duas partes. Numa delas aparece o vírus e na outra o ser humano, com a inscrição do verbo *atacar* no canto inferior esquerdo. O texto não verbal referenda mais uma vez o *frame* de guerra, no qual há um *inimigo*, dois lados antagônicos e uma ação de confronto (*atacar*).

Figura 25: metáforas e desenhos produzidos pelo/a aluno/a 03



O/A aluno/a 3, cuja resposta aparece na figura 25, acima, conceptualiza o vírus como *corpo estranho* e como *cavaleiro matador*. Ambas as respostas são surpreendentes, contudo, em *cavaleiro matador*, provavelmente, o estudante buscou relações em seu

conhecimento de longo termo armazenado na memória pelas experiências em assistir a filmes em que há cavaleiros como antagonistas. Os desenhos parecem terem sido buscados na internet e não expressam de forma evidente o conteúdo das metáforas criadas.

O/A aluno/a 06, por sua vez, interpretou o vírus como um *dominador*, tal como se observa a seguir:

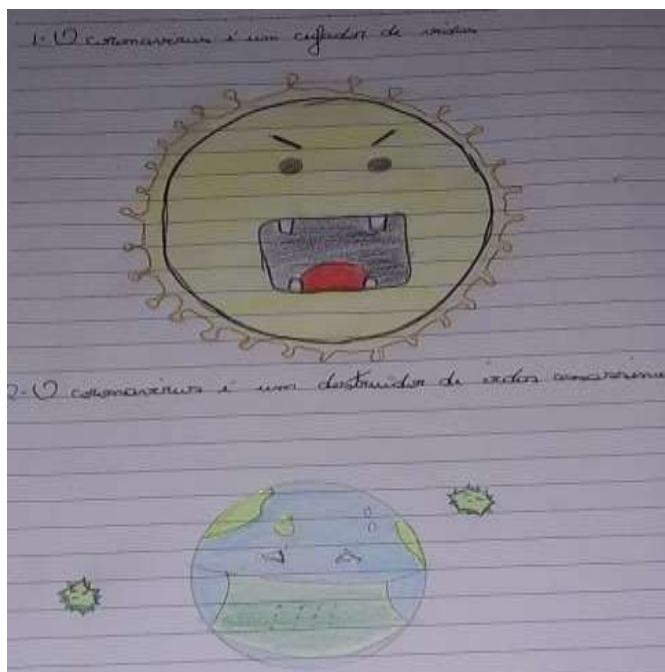
Figura 26: metáforas e desenhos produzidos pelo/a aluno/a 06



Na figura 26, provavelmente a criação metafórica esteja relacionada também às experiências cotidianas e atuais em que vivemos, pois, ao relacionar a produção metafórica ao desenho, o aluno buscou uma imagem na internet que representa bem a pandemia: o planeta está cercado, dominado pelo coronavírus. Tanto a expressão metafórica quanto a imagem representam também o frame *guerra*, pois em uma guerra há dois lados, em que um pode ser o do dominador e o outro pode ser o do dominado.

Vejamos a figura 27:

Figura 27: metáforas e desenhos produzidos pelo/a aluno/a 13



A produção do aluno(a) 13, figura 27, foi realizada de acordo com a atividade, duas frases metafóricas e desenhos representativos das frases. Na frase 1 *O coronavírus é um ceifador de vidas*, o vírus é conceptualizado pelo substantivo *ceifador*, como algo que tira, que destrói ou retira a vida de outra pessoa. O desenho é representado pela forma do vírus, com a face fechada, querendo transmitir medo. Possivelmente, nesta construção, o aluno tenha buscado na memória, em suas experiências e conhecimento enciclopédico armazenado por meio de desenhos ou filmes, a imagem do personagem que mata algo ou alguém. A frase 2 *O coronavírus é um destruidor de vidas assassino*, o coronavírus é conceptualizado como *destruidor* e *assassino*. Há também, assim como em outras criações, menção ao *frame* de guerra, o que destrói, causa mortes. Interessante nesse desenho é que o planeta aparece usando máscara a fim de se proteger do vírus. O próprio desenho é uma metáfora, uma vez que o planeta ganha feições de ser humano, com olhos, marcas de suor e boca tapada pela máscara. A máscara, nesse caso, mostra, meio que indiretamente, uma cognição que aderiu ao discurso da ciência de que uma das formas eficazes de se proteger contra o vírus.

Segue a produção do/a aluno/a 30:

Figura 28: metáforas e desenhos produzidos pelo/a aluno/a 30

Metáfora 1: O coronavírus é uma praga assustadora.



Metáfora 2: O coronavírus é uma guerra mortal.



Na figura 28, o/a aluno/a 30 conceptualiza o coronavírus como *uma praga assustadora* e como *uma guerra mortal*. A proposta da atividade foi entendida pelo aluno. Percebemos que, ao relacionar a linguagem não verbal à linguagem verbal (frases metafóricas), o aluno pesquisou as imagens na internet. Para a frase 1, temos apenas uma imagem do vírus com a expressão assustadora. Na frase 2, temos, novamente, o frame da *guerra* quando o aluno relaciona o coronavírus a uma *guerra mortal*. A imagem pesquisada é como a de um campo de batalha entre as pessoas e o vírus. À frente, há pessoas vestidas de jaleco branco, representando os profissionais da saúde, com um escudo no formato de uma máscara. Como se observa, é bastante recorrente o *frame* de *guerra* nas produções metafóricas. Isso comprova o que Lakoff e Johnson (2002) afirmam sobre a sistematicidade da metáfora conceptual cotidiana. A metáfora da guerra é tão sistemática que influenciou não só a produção da história em quadrinhos como também as produções criativas dos alunos.

Por meio da linguagem metafórica, os alunos puderam conceptualizar e estruturar o significado do *frame da guerra*, pois as produções refletem as interações linguísticas do dia a dia dos estudantes. Para Lakoff e Johnson (2002), o conceito metafórico é sistemático, assim como a linguagem também é sistemática. Somos parte de um sistema que conceptualiza e determina a nossa percepção e atuação com o mundo exterior, ao pensarmos e agirmos de forma aparentemente mecânica e inconsciente. Esses mecanismos refletem na língua, tornando-a uma fonte importante de estudo sobre o funcionamento do sistema conceptual.

Assim, observemos que foi compreendido pelos alunos que a metáfora integra dois domínios, o domínio-alvo e o domínio-fonte, ao relacionarem o coronavírus (dentro do domínio-fonte) a algo dentro do domínio-alvo (corpo estranho, cavaleiro matador, praga assustadora, um dominador, um vilão perverso, um assassino cruel, um monstro invisível, dentre outros domínios-fonte), como já dito anteriormente. Além disso, apesar de os nomes utilizados nas metáforas terem sido diferentes, a conceptualização é realmente a ideia de guerra. Para que os alunos tivessem essa conceptualização, provavelmente, as mídias (rádio, TV, internet) e os discursos políticos e da Organização Mundial da Saúde (OMS) contribuíram para isso. No campo político, por exemplo, falaram pelos noticiários em *orçamento de guerra*. Na OMS, falou-se de *combate* ao vírus. A partir daí, os alunos construíram conceitos e os abstraíram em monstros perversos como vimos nas sentenças metafóricas e nos desenhos. Podemos afirmar que foi uma atividade bastante produtiva, pois obtivemos produções em que os alunos puderam sintetizar o texto multimodalmente, adicionando elementos de sua criatividade e vivência.

A atividade 7, *No texto, afirma-se que a pele parece uma parede íntegra. Que semelhanças há entre pele e parede?*, das 30 respostas obtidas, 27 respostas foram de acordo com o esperado, pois os alunos responderam que a pele é proteção, impedimento, barreira, assim como é a função de uma parede. Os alunos souberam entender bem as relações de semelhança entre pele e parede, tal como desejou expressar o autor do texto. A questão deixa claro que o caminho básico para a construção metafórica é a semelhança. São as similaridades entre duas categorias que permitem associá-las e usar uma pela outra no momento da interação verbal. Observemos as respostas a seguir:

Quadro 21: principais respostas para a questão 7

SEMELHANÇAS ENTRE PELE E PAREDE

- A pele pode ser um **impedimento** para os vírus assim como a parede. (aluno/a 01)
- A parede **protege** o que há dentro da casa e a nossa pele protege o que há dentro do nosso corpo assim como uma parede forte e íntegra. (aluno/a 02)
- A pele e a parede são parecidas porque **são firmes e protegem**. (aluno/a 05)
- A pele **íntegra**, ou seja, **completa e protege**. E a parede também **íntegra, completa e protege**. (aluno/a 06)
- Ambas são **completas, resistentes e protegem**. (aluno/a 12)
- Da mesma forma que uma parede **protege** uma casa de uma chuva, nossa pele **protege** o nosso corpo e organismo. (aluno/a 15)
- Ambas servem para **proteger** algo, **são barreiras** existentes para não serem ultrapassadas, criar dificuldade. (aluno/a 16)
- A pele pode ser comparada com a parede porque a pele é como uma **barreira**, é a divisão para proteger nossos corpos. (aluno/a 18)
- As semelhanças que há entre pele e parede é que a parede serve para **proteger**, e a pele é o nosso maior órgão do nosso corpo e que também serve para proteger. (aluno/a 24)
- As semelhanças são porque a parede nos **protege** das coisas exteriores e a pele **protege** o corpo humano também das coisas exteriores. (aluno/a 28)
- A pele representa uma **barreira de proteção** para nosso corpo e a parede uma proteção de ambientes. (aluno/a 29)
- A semelhança entre a pele e a parede é que a pele **protege o corpo humano** e a parede dos ambientes de uma casa. (aluno/a 30)

Constatamos que os alunos souberam entender bem as relações de semelhança entre pele e parede, tal como desejou expressar o autor do texto.

Em termos de construção gramatical, os alunos usaram de algumas estratégias sintáticas para mostrar a relação de semelhança entre duas entidades, tal como vemos nos seguintes padrões construcionais:

Quadro 22: estratégias sintáticas - relação de semelhança entre duas entidades

A pele X assim como a parede (Y).

A pele X e a parede Y.

A pele e a parede são X, porque Y, Z.

Ambas são X e Y.

Da mesma forma que a parede X, a pele Y.

As semelhanças entre pele e parede é que a parede X e a pele Y.

As semelhanças são porque a parede X e a pele Y.

O uso de expressões como *assim como*, *ambas*, *da mesma forma que*, *as semelhanças são* mostra os diferentes padrões construcionais disponíveis na mente para estabelecer uma comparação. Apesar de essa observação não estar prevista em nossos

objetivos, é algo interessante de ser observado nas respostas para ver como funciona a mente em termos de explicação de como ocorre a semelhança entre uma entidade e outra.

A atividade 8 foi desdobrada em perguntas (a) e (b) e envolveu as partes do organismo humano que são personagens da história em quadrinhos. A atividade foi assim direcionada: *As partes do organismo humano (receptores toll, neutrófilos, células dendríticas, linfócitos T-CD4 e T-CD8, linfócitos B, macrófagos e equipe complemento) são representadas nos quadrinhos como se fossem seres humanos. a) que características os desenhos possuem que os aproximam dos seres humanos? b) por que as partes do organismo humano podem ser entendidas como metonímicas no texto?. Algumas respostas dadas estão no quadro 23 a seguir:*

Quadro 23: principais respostas para a questão 8

CARACTERÍSTICAS QUE OS DESENHOS POSSUEM QUE OS APROXIMAM DOS SERES HUMANOS	POR QUE SÃO METONÍMIAS?
- Os desenhos possuem características que os aproximam dos seres humanos, pensam, falam, tem todos os membros do corpo humano. (aluno/a 01) - Possuem olhos, boca, nariz, braço e perna etc. (aluno/a 02) - Foram representados como seres humanos que falam, pensam. (aluno/a 03) - Que as partes do organismo têm a estrutura de um ser humano. (aluno/a 05) - A intenção desse recurso é intensificar a expressividade do texto ou chamar a atenção do leitor para algum assunto. No entanto, é preciso destacar os pontos que distinguem a prosopopeia da metáfora, ambas são figuras de linguagem, mas com efeitos estilísticos diferentes. Então, temos personagens personificados que falam, pensam, têm corpos de seres humanos. (aluno/a 07) - Que eles são organismos vivos. Porque eles possuem olhos, boca, nariz, braços e pernas. (aluno/a 08) - Porque são personagens de uma ficção que agem como seres humanos, tem corpo, falam, pensam. (aluno/a 11) - Eu acho que seja pela guerra, a qual muitas das vezes temos que passar, os personagens são representados como seres humanos que lutam,	- São metonímias porque são partes do organismo. (aluno/a)01) - Porque uma parte completa a outra, completa todo o nosso organismo. (aluno/a 02) - A metonímia é uma figura de linguagem caracterizada pela substituição de um termo por outro, na HQ o sistema imunológico foi substituído por cada célula de defesa. (aluno/a 03) - Porque as partes do organismo representam o todo que é o sistema imunológico do corpo. (aluno/a 06) - As partes que são todo o corpo humano, metonímia. (aluno/a 14) - A metonímia substituindo alguma palavra que possa ter semelhança entre elas, usou as partes do organismo humano no lugar de falar o sistema imunológico. (aluno/a 15) - Porque elas representam só uma parte do total que é o corpo. (aluno/a 16) - Porque tem várias partes do nosso corpo que representam todo o geral do corpo. (aluno/a 17) - Para chamar a atenção do leitor, usaram as partes no lugar do todo, metonímia. (aluno/a 19) - As células de defesas são metonímias porque representam a parte no lugar do todo que é o sistema imunológico do corpo humano. (aluno/a

protegem o organismo. (aluno/a 15) - A fisionomia, como falam e as ações. (aluno/a 16) - Os desenhos são personificados como seres humanos, com corpo, agem, pensam, relacionam. (aluno(a) 18) - Os desenhos representados pelas células de defesa são personificados como seres humanos porque possuem olhos, narizes, membros, são capazes de falar, raciocinar, agir como seres humanos. (aluno(a) 24) - As partes do organismo humano são as células de defesa que são os personagens da HQ personificados porque agem como seres humanos. (aluno(a) 28)	24) - As partes do sistema de defesa do organismo humano são metonímias porque representam a parte no lugar do todo que é o corpo humano. (aluno/a 28)
--	--

Notamos que os alunos conseguiram identificar as semelhanças do desenho com seres humanos por meio da personificação quando reconhecem que os personagens têm características formais (*olhos, nariz, boca, braços, pernas*) e funcionais (*falam, pensam, agem, relacionam-se*) semelhantes às características físicas e funcionais dos seres humanos. Percebemos que as concepções dos alunos se aproximam do conceito de personificação que, no fundo, é uma metáfora, pois há uma relação de semelhança entre os termos designados, frutos da imaginação, da subjetividade de quem cria a metáfora.

Em algumas respostas, os alunos contaram com a ajuda de um adulto. O/a aluno/a 03, por exemplo, respondeu o que é a *metonímia*, provavelmente, com a ajuda dos pais, contudo, parece não ter entendido o que foi perguntado. Acreditamos que o/a aluno/a 07 também contou com a ajuda dos pais, pois notamos uma resposta bem elaborada quando evidencia as características que os desenhos possuem que os aproximam dos seres humanos: *A intenção desse recurso é intensificar a expressividade do texto ou chamar a atenção do leitor para algum assunto. No entanto, é preciso destacar os pontos que distinguem a prosopopeia da metáfora, ambas são figuras de linguagem, mas com efeitos estilísticos diferentes. Então, temos personagens personificados que **falam, pensam, têm corpos de seres humanos.***

Acerca da questão 8 (b), em praticamente todas as respostas obtidas, percebemos que os alunos conseguiram identificar o que são metonímias, principalmente, quando responderam que as *partes* do organismo humano representam o *todo*, do corpo humano. Alguns responderam que o *todo* representa o sistema imunológico, outros disseram que representa o corpo humano, ainda, outros, o organismo humano, em um processo de

contiguidade, aproximação daquilo do qual se faz parte. Alguns acharam necessário, antes, definir teoricamente a metonímia e depois explicar como ela ocorre no texto.

Os estudantes percebem as semelhanças dos desenhos da HQ com seres humanos, pois além das semelhanças físicas, percebem as ações típicas de seres humanos. E das 30 respostas, 24 responderam claramente, na questão b, que as partes do organismo são metonímias, pois *representam a parte no lugar do todo que é o corpo humano*, 06 respostas apenas disseram que são partes do organismo, não esclarecendo a metonímia.

A atividade 9, (*No final do texto, aparece o seguinte quadrinho: observando esses três últimos quadrinhos, quem você acha que levou a melhor: o vírus ou a pessoa que foi contaminada por ele? Por quê?*), percebemos que a pergunta exigia dos alunos que fizessem inferência. Araújo (2017, p. 78) apresenta um quadro representativo de Marcuschi (2002) sobre a classificação de perguntas de compreensão, dentre elas, há perguntas inferenciais, em que afirmam que essas perguntas são as mais complexas; exigem conhecimentos textualizados e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para a busca de respostas. Inferir implica deduzir um resultado a partir de informações, com base na interpretação. Atividades de inferência são, então, fundamentais para fazer uma boa interpretação de texto. Foi por esse motivo que elaboramos essa questão inferencial para a resolução da história do texto.

Das 30 respostas recebidas, 5 alunos disseram que quem levou a melhor foi o vírus. Provavelmente, esses alunos não utilizaram o processo de inferência adequadamente e se apegaram ao momento da pandemia. Por outro lado, 25 alunos responderam que quem levou a melhor foi a pessoa, pois com a ajuda do sistema imunológico, o organismo humano foi capaz de expulsar o vírus. A atividade permite que o aluno faça inferências, deduções que expliquem a imagem da pessoa viva e espirrando no último quadrinho, interpretando adequadamente que a pessoa sobreviveu ao vírus.

As respostas estão sistematizadas no quadro 10, a seguir:

Quadro 24: respostas da questão 9

QUEM LEVOU A MELHOR: O VÍRUS OU A PESSOA CONTAMINADA?
Quem levou a melhor foi a pessoa porque o vírus saiu do corpo dela.
A pessoa levou a melhor, porque o vírus covid-19 saiu do corpo da pessoa pois não conseguiu vencer a batalha .

A pessoa porque ela expulsou o vírus do organismo com a ajuda das células de defesa.
As pessoas porque os vírus saíram do corpo e ele não ficou tão doente.
A pessoa porque o sistema imunológico conseguiu proteger a pessoa e expulsar o vírus.
A pessoa porque o Vírus não conseguiu se estabelecer no corpo e organismo o expulsou.
A pessoa que foi contaminada porque no final os vírus saiu do corpo do homem.
O homem porque ele expirou o vírus.
Quem levou a melhor foi a pessoa porque conseguiu expulsar o vírus.
A pessoa .
A pessoa que foi contaminada.
A pessoa porque o vírus está saindo do corpo humano.
O vírus , porque a pessoa contaminada provavelmente morrerá por causa da idade aparente.
O vírus . Porque ele se transmitiu, ele foi de uma pessoa para outra.
O vírus .
Acho que foi a pessoa que foi contaminada, porque o seu organismo funcionou bem e conseguiu expulsar o vírus.
Quem levou a melhor foi a pessoa que estava contaminada já que o vírus saiu.
<i>Quem se deu bem foi o vírus</i> , vemos que é uma senhora de idade e ela pode ter vários tipos de doenças ou agravar, por exemplo, problemas respiratórios.
A pessoa . O organismo venceu a guerra e o vírus está representado no rosto machucado e indo em busca de outra vítima.
O vírus por ter se instalado em mais um corpo.
A pessoa porque eliminou o vírus.
A pessoa que foi contaminada, pois o vírus foi expulso do organismo.
O humano . Que o vírus dentro dele não conseguiu se duplicar para atingir ele.
A pessoa que foi contaminada pelo vírus. Porque a pessoa espirrou e o vírus acabou saindo pelo seu nariz.
A pessoa . Porque o vírus foi expulso.
A pessoa .
A pessoa que foi contaminada pelo vírus. Ele teve anticorpos suficientes para derrotar o vírus.
Quem levou a melhor foi o ser humano porque ele foi capaz de expulsar o vírus do organismo.
Quem levou a melhor na história foi a pessoa que conseguiu expulsar o vírus do organismo.
No último quadrinho, vemos que quem levou a melhor foi a pessoa porque ela eliminou o vírus.

Em termos de quantidade, 25 respostas corretas de que a pessoa venceu o vírus mostra um nível interpretativo bom. Significa que os alunos conseguiram ler o texto e estavam atentos aos detalhes. O fato de, no quadrinho final, a pessoa expelir o vírus pelo nariz, tendo apenas um resfriado, e não um caso grave da doença, mostra que o ser humano venceu a guerra travada entre as células de defesa e o vírus. Os 5 que responderam que o vírus ‘levou a melhor’ apresentaram justificativas que não condizem com o foco e o teor do texto, tais como: *O vírus, porque a pessoa contaminada provavelmente morrerá por causa da idade aparente; O vírus. Porque ele transmitiu, ele foi de uma pessoa para outra.*

Na atividade 10, *(A história contada nesse quadrinho pode ajudar as pessoas a não serem enganadas por fake news divulgadas nas redes sociais. Por que você acha que esse texto ajuda nessa tarefa? Explique.)*, observamos a abordagem das *Fake News* divulgadas nas redes sociais e sabemos que a divulgação de notícias falsas pode interferir negativamente na sociedade. Com tamanha disseminação de conteúdo falso nas redes sociais, pessoas reais ficam vulneráveis às *Fake News* e acabam compartilhando essas informações. Dessa forma, cria-se uma rede de mentiras com pessoas reais, pois qualquer tipo de informação, da mais simples à mais descabida, induz as pessoas ao erro. Em vários casos de textos informativos, a notícia, por exemplo, contém uma informação falsa cercada de outras verdadeiras. É principalmente nessas situações que estão escondidos os perigos das *Fake News* e, suas consequências, podem ser desastrosas. Foi por esse motivo que o texto dos quadrinhos foi produzido e divulgado.

Verifiquemos, a seguir, as respostas dos alunos:

Quadro 25: principais respostas para a questão 10

POR QUE O TEXTO AJUDA A COMBATER FAKE NEWS?	
-	<i>Porque ele é um tipo de explicação sobre o vírus que pode ajudar as pessoas a entenderem o vírus covid-19. (aluno/a 02)</i>
-	<i>Porque é um texto que trabalha informações científicas. (aluno/a 03)</i>
-	<i>Porque traz um ensinamento melhor e científico apesar de ser uma história em quadrinhos. (aluno/a 05)</i>
-	<i>Ele mostra como o vírus entra e como o organismo corresponde a entrada do Vírus, então explica de forma certa a saga do covid no corpo. (aluno/a 06)</i>
-	<i>Porque mostra como o vírus faz todo o processo pelo organismo humano, além de estar mostrando a verdadeira realidade do vírus no nosso organismo. (aluno/a 08)</i>
-	<i>Porque explica tudo com informações confiáveis. (aluno/a 09)</i>
-	<i>Por apresentar fatos verdadeiros, de maneira divertida e real. (aluno/a 12)</i>
-	<i>Porque é um texto autoexplicativo. (aluno/a 13)</i>
-	<i>Para as pessoas ficarem cientes que nem tudo é fake news. aluno/a 15)</i>

- Ela **explica corretamente** como ocorre a contaminação e como o corpo reage a isso, o texto ajuda porque assim as pessoas sabem exatamente como acontece, evita que possam entrar em pânico caso vejam algo que está errado. (aluno/a 16)
- O texto é muito importante para as pessoas não caírem em fake News, por exemplo, me ajudou bastante a saber mais sobre o vírus. (aluno/a 18)
- Sim, ajuda muito, é **bem explicativa, a ilustração ajuda na compreensão**. (aluno/a 19)
- Para **nos mantermos informados** e nós sabermos o que é o certo. (aluno/a 21)
- Porque **ele informa** como o vírus chega no corpo humano. Às vezes as fakes news passam do limite falando de coisas que não devia. (aluno/a 23)
- Sim, na internet existem muitas fake news e essa história em quadrinhos é uma maneira legal, divertida e descontraída de se aprender e **informar sobre o vírus**. (aluno/a 27)
- Esse texto nos ajuda a **ter conhecimento** sobre o vírus e como nosso organismo pode reagir a ele e por ser um texto feito com **dados científicos** pode evitar que nós acreditemos em notícias falsas. (aluno/a 28)
- As notícias falsas invadiram as redes sociais e uma história em quadrinhos, por mais que tenha humor, **tem também ciências e nos ajuda a entender** o nosso organismo e não acreditar em fake News. (aluno/a 29)
- O texto é interessante porque é de humor e **tem conhecimento científico** e nos ajuda a entender nosso corpo, evita que a gente seja enganado por fake News. (aluno/a 30)

O propósito dos autores dos quadrinhos era erradicar a falta de informação. Conforme as respostas dos alunos, constatamos que esse propósito foi alcançado. Parece que, unanimemente, os alunos consideraram que o texto da HQ é bem explicativo, mostra os fatos, apresenta dados científicos.

Compreendemos o quanto é essencial trabalhar as *Fake News* em sala de aula, pois permite aos estudantes compreender e analisar diferentes informações com o intuito de desenvolver estratégias para verificar, avaliar o veículo de comunicação, evitando, assim, a disseminação de notícias falsas, como podemos verificar na resposta do aluno 20 *As notícias falsas invadiram as redes sociais e uma história em quadrinhos por mais que tenha humor, tem também ciências e nos ajuda a entender o nosso organismo e não acreditar em fake News.*

Das respostas dos alunos, extraímos elementos significativos, que são sintagmas, que, em seu conteúdo semântico, se contrapõem à noção de *Fake News*. Vejamos isso no quadro 12, a seguir:

Quadro 26: principais respostas para a questão 10

PALAVRAS-CHAVE DAS RESPOSTAS SOBRE A HQ	
-	<i>ciência;</i>
-	<i>dados científicos;</i>
-	<i>dados verídicos;</i>

- informações científicas;
- informações reais;
- ensinamento científicos;
- aprendizagem;
- fatos verdadeiros;
- fatos verídicos;
- informações verdadeiras;
- realidade;
- texto autoexplicativo;
- conhecimento.

Observamos que as atividades aqui propostas estão alinhadas à teoria da LC, pois segundo Silva (1997, p. 59), a Linguística Cognitiva “abarca uma abordagem do estudo da língua que se baseia na percepção e conceptualização humana do mundo”, pois percebemos que, em muitas perguntas, ao se obter as respostas estando estas certas ou não, os alunos foram instigados a experienciar, a perceber e conceptualizar aquilo em que foi imbuído a responder, em um processo de experiência da linguagem e a relação entre linguagem e pensamento.

4.3 A roda de conversa com os alunos

Após todo um processo de aulas, orientações e atividades, tivemos (professora e alunos) um momento de conversa informal acerca da pesquisa em que foram participantes. Conversamos sobre o sentido de se aprender metáfora e metonímia. Utilizei até uma metáfora de incentivo *Aprender é uma aventura!*, para, em seguida, fazer a pergunta principal para a conversa sobre as aulas *Em um breve texto, indique qual a parte de nosso estudo sobre METÁFORA relacionado ao NOVO CORONAVÍRUS você mais gostou. Justifique sua resposta.* A partir da pergunta, aulas 12 e 13, obtivemos as respostas:

Quadro 27: principais respostas para a conversa sobre as aulas

ATIVIDADE SOBRE O ESTUDO DA METÁFORA E DA METONÍMIA DE QUE MAIS GOSTARAM:	
-	<i>A parte que eu mais gostei da aula sobre metáfora relacionado ao Coronavírus foi a parte de fazer o trabalho principalmente a parte de criar uma metáfora e fazer um desenho relacionado a essa metáfora e também a parte de criar uma reta sobre o percurso do vírus no corpo humano. Porque estimulou a minha escrita e também porque gosto de escrever e a parte de criar e desenhar algo que eu gosto de fazer também. (aluno/a 01)</i>
-	<i>Gostei da parte em que o macrófago e o representante das células NKS lutam contra os vírus pois, o macrófago mastiga o vírus e fica forte e saudável. eu gostei porque se nós ingerirmos o vírus ficamos doentes, mas o macrófago ingere o covid e fica forte. (aluno/a 05)</i>

- Provavelmente **as mais explicativas**, porque esse é um texto que mostra claramente o que nós, como pessoa, devemos fazer para combater o vírus e tornar o mundo um lugar melhor. (aluno/a 07)
- Sobre a **explicação**. Sobre a **metáfora**, “O coronavírus é um vírus cruel”. Centrou-se na atividade de produzir metáfora e um desenho representativo. (aluno/a 08)
- Eu gostei daquela parte que diz que vários cientistas ao redor do mundo estão tentando desvendar como age o novo inimigo a fim de combatê-lo. (aluno/a 10)
- Da parte da história em quadrinhos, foi uma forma divertida, mas ao mesmo tempo bem informativa, de abordar toda a trajetória do coronavírus no nosso corpo. (aluno/a 11)
- Gostei. A parte em que mais gostei foi de que **representamos o vírus em forma de desenhos**. (aluno/a 13)
- Gostei da parte de criar **metáforas**. (aluno/a 14)
- A metáfora relacionada ao coronavírus que eu mais gostei foi a que **criamos metáforas e representamos com desenho**. Gostei porque achei legal e consegui aprender mais um pouco sobre as metáforas usando a atividade. (aluno/a 15)
- Gostei da parte em que **criamos metáforas e nós representamos com desenho**. (aluno/a 16)
- Gostei muito de podermos ter trabalhado de uma forma interativa e divertida tirando dúvida e não aprendendo apenas sobre metáforas, mas também, sobre este novo vírus, COVID-19. Adorei poder **fazer desenhos utilizando um recurso que era pouco explorado como a arte digital**. Adorei o trabalho, professora. (aluno/a 17)
- **Os desenhos que fizemos e as introduções**. (aluno/a 18)
- Eu **gostei da explicação da professora**. (aluno/a 19)
- Gostei da parte em que **criamos metáforas e as representamos com desenhos**. (aluno/a 20)
- Gostei muito da parte em que **criamos metáforas e as representamos com desenhos**. Foi divertido criar um desenho com a base de uma metáfora, gostei bastante! (aluno/a 21)
- Gostei da **parte explicativa da metáfora**, e a metáfora como guerra entre o vírus e as células de defesa. (aluno/a 24)
- Gostei da forma **como a história em quadrinhos falou sobre o covid**, a metáfora da guerra entre o vírus e as células de defesa, de **produzir metáforas**. (aluno/a 25)
- Gostei de pensar e **criar metáforas** porque falamos metáforas no nosso dia a dia. Gostei dos **textos sobre o covid e da forma como a história foi criada**. (aluno/a 26)
- Gostei de **todos os textos trabalhados, achei interessante que fazemos usos da metáfora o tempo todo quando mostramos a semelhança entre duas coisas**. Gostei de escrever e pensar em metáforas. (aluno/a 27)
- Achei interessante **estudar metáforas** porque nós usamos as metáforas em nosso cotidiano. Gostei também de **criar metáforas e criar desenhos sobre elas**. (aluno/a 28)
- Da parte da **HQ que foi criada com o vírus e o organismo foram representados como guerreiros**, porque achei muito criativo e que fez muito sentido. (aluno/a 29)
- Eu gostei da parte em que **criamos e que fizemos a ilustração do vírus da covid**. (aluno/a 30)

De todas as respostas obtidas na pergunta sobre as aulas, a criação de metáforas por meio de desenhos foi a atividade que se tornou a mais interessante para os alunos. Das 30 respostas, verificamos que essa atividade foi escolhida por 18 alunos, entre 13 e 15 anos, 10 meninas e 08 meninos. Já era esperado que eles iriam gostar da atividade, pois tanto o texto quanto as questões estimulam a criatividade, as habilidades interpretativas e podem contribuir para o desenvolvimento da competência metafórica (NAVARRO, 2004).

No que concerne à competência metafórica, Batoréo (2015, p. 10) afirma que um dos conceitos se refere às capacidades que as pessoas têm de perceber e produzir metáforas, que envolve a capacidade de diferenciar domínios conceptuais “que podem servir ora como a origem, ora como o alvo da projeção metafórica”. O interessante é que os alunos souberam reconhecer a linguagem metafórica, seja ela a convencional, seja ela criativa, assim como foi possível aos alunos criar novas metáforas. Isso prova que, pelo fato de a metáfora estar incrustada em nossa cognição, linguagem e ação, ela não é tão complexa de ser compreendida e produzida.

Em outras respostas dos alunos, percebemos que eles gostaram muito da história em quadrinhos. Alguns disseram: *gostei da parte da história em quadrinhos, foi uma forma divertida, mas ao mesmo tempo bem informativa, de abordar toda a trajetória do coronavírus no nosso corpo; ou gostei da forma como a história em quadrinhos falou sobre o covid, a metáfora da guerra entre o vírus e as células de defesa.*

Outras apontaram que as explicações da professora foram a parte de que mais gostaram na atividade, tal como se percebe a seguir: *Eu gostei da explicação da professora; Adorei o trabalho e a explicação, professora; Sobre a explicação.*

Obtivemos ainda respostas muito precisas e interessantes acerca da metáfora, em que alguns alunos mostraram a percepção de que a metáfora está no cotidiano: *Gostei de todos os textos trabalhados, achei interessante que fazemos usos da metáfora o tempo todo quando mostramos a semelhança entre duas coisas. Gostei de escrever e pensar em metáforas; Achei interessante estudar metáforas porque nós usamos as metáforas em nosso cotidiano. Gostei também de criar metáforas e criar desenhos sobre elas.*

Percebemos, então, a partir dos dados analisados, que o texto não verbal e sua composição é um valioso instrumento didático em sala de aula, pois a maioria dos alunos considerou essa atividade interessante. Nas mídias, em geral, os textos não verbais estão cada vez mais amplos e diversificados, carregados de informação sobre o mundo em que vivemos. Levá-los para a sala de aula, além de trabalhar o lúdico, o imaginário dos alunos, apresenta-se como possibilidade de integrar a escola com as práticas de letramento vivenciadas pelos alunos.

A experiência de ensino-aprendizagem e investigação mostrou que é possível um ensino produtivo utilizando ferramentas propostas pela LC, como é o caso de nossa pesquisa. Estudar a metáfora e a metonímia em sala de aula sob a óptica da LC é também

uma forma de desenvolver a aprendizagem dos alunos e, muitas vezes, de forma fundamentada, relevante e positiva.

4.4 Avanços e desafios

Fazemos usos da metáfora o tempo todo quando mostramos a semelhança entre duas coisas...

(Aluna 27, fez parte da pesquisa com o 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública)

Com essa epígrafe, extraída da atividade interpretativa de um dos alunos investigados neste estudo, preconizamos uma síntese dos avanços e desafios não só em termos do nosso objeto de pesquisa - *O estudo da metáfora e da metonímia na sala de aula sob a óptica da LC* -, mas também, em termos de ganhos teórico-metodológicos.

Começamos pelos **avanços** obtidos por meio da pesquisa. Tomando a metáfora e a metonímia como ponto de partida para a análise dos dados, pudemos fazer uma leitura minuciosa das vivências discentes, em uma plataforma de ensino muito diferente daquela que até então utilizamos, isto é, a sala de aula física, o quadro-giz, o livro didático, os cadernos e tantos outros objetos que integram o trabalho do professor e aluno em sala de aula.

Apesar de toda a dificuldade para se aprender a usar as novas tecnologias em pouco tempo, pudemos ter acesso a uma outra forma de ministrar aulas, ou seja, as ferramentas didáticas passaram a ser virtuais, os encontros nas salas de aula se tornaram remotos, à distância. O espaço físico passou a ser um espaço virtual. Houve abstração da noção de espaço e, portanto, metaforização, de tal modo que todos estão em suas próprias casas, mas, ao mesmo tempo, estão na casa de todos. Essa nova configuração de ensino tem vantagens e desvantagens. Uma vantagem é que é possível ousar em criatividade e utilizar os recursos oferecidos pelas plataformas on-line. Uma desvantagem é que não se tem a interação física, face-a-face com os alunos, que permite maior percepção da parte do professor sobre a atenção de todos os alunos, o seu envolvimento nas atividades etc.

Embora tenha sido necessário nos adequarmos a um novo modelo de ensino de forma rápida e precisa, conseguimos, por meio de tantas tecnologias, ferramentas e aplicativos *online*, desenvolver uma pesquisa sob a perspectiva da LC. Dada a natureza

experencialista desta pesquisa, o conceito de metáfora e metonímia tem se revelado em todas as análises das interpretações textuais (cf. seção 4.2) como um aporte importante para o desvelamento da perspectiva da LC dos sujeitos investigados, guiando nossas interpretações acerca do estudo da metáfora e metonímia e que mobiliza nossa investigação.

Também merecem destaque especial as narrativas de experiências metodológicas presentes no capítulo 2, pois a leitura das narrativas das experiências de professores, divulgadas em artigos científicos, ao trabalharem a metáfora e a metonímia nos permitiu ter acesso à voz do docente sem o enquadre mais fechado ou diretivo de um questionário. Foi possível, com isso, verificar se eu como pesquisadora estava num caminho adequado ou não; se eu estava me adentrando num triero metodológico original, diferente do que havia sido já trabalhado ou não. Permitiu, portanto, avaliar a minha proposta metodológica de ensino e pesquisa.

Em relação ao desenvolvimento dos temas das aulas e em relação à atividade aplicada aos alunos, inicialmente, tive a impressão de que os alunos desconhecem que em nosso dia a dia nos comunicamos por meio também de metáforas, de metonímias, contudo, dentre os 30 alunos(as) participantes, eles não apresentaram dificuldades significativas na percepção e elaboração das metáforas e no estudo das metonímias. Isso se deve, provavelmente, ao fato de a metáfora ser frequente no *cotidiano* e estarem na cognição e na ação.

Ainda entre os avanços, podemos destacar:

- a possibilidade de aproximar estudos acadêmicos, científicos do ensino básico;
-
- o pesquisador ter acesso, pelo menos em parte, de como funciona a cognição dos alunos, a exemplo das atividades 1, 3, 6 e outras;
- compreender que os alunos conseguem sintetizar um texto multimodal, acrescentando elementos de sua criatividade e vivência, como na atividade 2;
- constatar que os alunos entendem e identificam similaridades entre duas categorias, o que permite associá-las e usar uma pela outra no momento da interação verbal, como a atividade de número 7;
- perceber que o aluno é capaz de fazer inferências, deduções para explicar uma situação, possibilitando o desenvolvimento do raciocínio, atividade 5;

- a participação dos alunos mais quietos, silenciosos, que começaram a fazer perguntas, opinarem a respeito de várias situações propostas para análise, como nas produções de metáforas ou na atividade sobre as *Fake News*, dentre outras;

Em relação aos **desafios**, a partir de todos os dados aqui apresentados, o maior deles é implementar ao ensino o estudo da metáfora e da metonímia sob a óptica da LC na educação básica, pois percebemos, até o momento, que os estudos desses mecanismos são ainda embasados nos pressupostos Aristotélicos. Diante desse desafio, consideramos que os princípios/descobertas/ inovações da LC também devem integrar o currículo da educação básica. Isso porque *metáfora* e *metonímia* já são conhecimentos previstos nos ensinamentos fundamental e médio, então, apresentar novas perspectivas desses conhecimentos ajudará muito os alunos a ampliarem o escopo de suas percepções linguístico-discursivas. A noção de transposição didática pode ajudar o professor a fazer adaptações no conhecimento teórico-científico no momento em que for levado para uma sala de aula com alunos adolescentes. Isso precisa ser considerado no ensino básico para que os alunos tenham acesso ao que há de mais novo nos estudos.

Ainda acerca dos desafios, podemos destacar:

- as plataformas e aplicativos utilizados, em alguns casos, não eram compatíveis com os recursos tecnológicos dos alunos. Para não haver exclusão, algumas atividades foram produzidas em grupo ou a professora permitiu a adaptação dela para outro suporte (caderno, agenda, *e-mail*);

- a hora/aula que tinha uma duração de 50 minutos, passou a ter 40 minutos de duração, diminuindo, assim, a exposição das atividades e o tempo para orientação;

- alguns alunos não abriam as câmeras, o que atrapalha a interação, a conversa frente a frente (virtual) acerca dos conteúdos ministrados, dificultando uma mediação mais próxima;

- a pouca quantidade de tempo para fazer uso das tecnologias em sala de aula: planejar, gravar, editar e enviar vídeos para que, de alguma forma, se mantivesse a interação.

Apesar do cenário desesperador de uma pandemia, podemos citar como desafio o fato de lidar com mudanças radicais no processo educacional. Essa situação inesperada e inimaginável, empurrou-nos para os novos desafios e nos forçou a criar metodologias e novas técnicas, buscar informações sobre plataformas virtuais, nos atualizar, reinventar e, além de tudo, conseguir criar conexões com os estudantes.

Independentemente de todas essas dificuldades, adaptar-se ao novo, ao diferente, foi essencial, pois um objetivo da educação é oferecer formação para o desenvolvimento dos alunos, estimulando-os diariamente para que a aprendizagem não fique comprometida.

Considerados os avanços e desafios, de modo geral, a presente pesquisa constitui um avanço, pois foi realizada em meio ao caos, à mudança repentina da sala de aula. Como professora de LP, a minha palavra em primeira pessoa do singular, assim como a dos sujeitos que tiveram voz em meu estudo, é a de que esta pesquisa representa uma ponta de esperança para um ensino significativo para o aluno ao aproximar o conhecimento teórico/acadêmico, de modo adequado e considerando as prerrogativas da transposição didática. Ao mesmo tempo que é uma esperança, constitui também um grande desafio, porque exige do professor o conhecimento teórico sobre a metáfora e a metonímia sob o prisma da LC, ao mesmo tempo em que exige dele habilidade didática para propor um ensino que considere a faixa etária dos alunos, fazendo-se uso de uma linguagem lúdica, leve e não teórica.

CONCLUSÃO

O presente trabalho de pesquisa iniciou-se na busca de compreender aspectos relativos à natureza e à função da metáfora e da metonímia associado ao estudo destas na educação básica sob a óptica da LC. Essa problematização partiu da consideração de que a metáfora e a metonímia são mais que figuras de linguagem e que devem ser compreendidas como manifestações linguísticas que resultam em operações cognitivas. São fenômenos que precisam ser observados na dinâmica e complexa relação estabelecida entre os elementos que constituem a percepção e conceptualização do mundo.

Para alcançar-se esse objetivo, apresentou-se, no primeiro capítulo, abordagens teóricas sobre a metáfora e a metonímia, sua conceituação e caracterização, desde a visão clássica, romântica e sua utilização como recurso retórico à compreensão da metáfora e da metonímia na perspectiva da Linguística Cognitiva. Visto que uma Considerando que a compreensão dos processos envolvidos na interpretação, na produção e recepção de metáforas e metonímias exige a utilização de categorias processuais de investigação, todo esse estudo se deu com base nas contribuições de Lakoff e Johnson, Fauconnier e Turner, Cuenca e Hilferty, Ferrari, Cançado, entre outros, e procurou-se apresentar um modelo teórico de que a metáfora e a metonímia são sistemas convencionais, isto é, fazem parte da linguagem cotidiana, são partes do sistema cognitivo humano, estão presentes na linguagem, no pensamento e na ação.

Após todas essas abordagens, pudemos identificar, além das diferentes definições e teorias sobre a metáfora e a metonímia que estas ainda são estudadas de acordo com o pensamento Aristotélico. Pondera-se, então, que esta situação é algumas das questões que, depois de séculos, ainda, se mantêm em aberto, o que justifica a proposição desta pesquisa.

No capítulo 2, abordando o ensino da metáfora e da metonímia na educação básica, procurou-se demonstrar, a partir de reflexões, todo um processo de ensino das ferramentas da LC, metáfora e metonímia, envolvendo relatos de autores como Littlemore, Cameron, Low, sobre experiências didáticas inovadoras, como também experiências didáticas de diversos professores em suas respectivas disciplinas.

A partir dos estudos anteriores, buscou-se comprovar, nos capítulos 3 e 4 subsequentes, como os alunos interpretam a metáfora e a metonímia, ferramentas da LC, a partir de textos selecionados para o estudo em sala de aula.

No capítulo 3, procedimentos metodológicos da pesquisa, procurou-se demonstrar, passo a passo, todo um contexto de caracterização da pesquisa, desde os sujeitos participantes aos instrumentos de coleta de dados e seus critérios de análise.

No capítulo 4, análise e discussão dos dados, buscou-se descrever o trabalho realizado em sala de aula e discuti-los à luz dos estudos da linguística cognitiva.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da pesquisa esteve fundamentado nas seguintes hipóteses, elencadas na metodologia, e que foram confirmadas com essa pesquisa: i) os alunos utilizam estratégias de conhecimento partilhado para compreender um texto metafórico e metonímico; ii) o conhecimento enciclopédico dos alunos contribui para a interpretação do texto metafórico e metonímico; iii) uma metodologia de ensino que recorra ao conhecimento enciclopédico contribui para uma melhor apreensão de sentido de conceitos abstratos de diferentes disciplinas curriculares; iv) os alunos são capazes de formular estratégias variadas para identificarem a metáfora e a metonímia numa interpretação de texto. A principal delas é aquela em que se observa a semelhança entre duas categorias, tal como se viu na relação entre *pele* e *parede* (atividade n. 7).

A partir da concepção da LC, partimos da abordagem de que o significado linguístico não está dissociado do conhecimento de mundo do aluno, assim, pudemos perceber que por meio das propostas de atividades alinhadas às interpretações realizadas pelos alunos, que estes experienciaram situações linguísticas que permitem interpretá-las, (re)construí-las, refletindo, dessa forma, a interação com o ambiente físico e social.

Segundo Duque (2015), experiências perceptuais e motoras desempenham papel crucial na construção de sentido. Então, ao propormos metodologias/atividades de ensino para a compreensão e interpretação de textos, propiciamos ao aluno os atos pensar, de imaginar, de inferir. percebemos que todo o sucesso de compreensão, de interpretação textual depende de estratégias didáticas que considerem:

- o conhecimento linguístico do estudante (domina o vocabulário no texto? - o/a aluno(a) foi capaz de interpretar os textos propostos devido ao trabalho anterior com o vocabulário presente nos textos;
- conhece os gêneros textuais adotados para a leitura? - houve um estudo prévio dos gêneros textuais trabalhados e que os alunos puderam diferenciar o texto informativo do texto narrativo;
- possui conhecimento enciclopédico suficiente para a compreensão dos textos e de *frames* evocados? - interpretar textos envolve conhecer suas construções e

situações de interação. Isso foi possível aos alunos, pois vivemos um momento de pandemia e os textos refletem esse momento;

- os alunos são capazes de entrelaçar *frames*, pois compreendem conceitos integrados linguisticamente, como nas atividades de percepção e elaboração de metáforas e na atividade de identificação das metonímias.

Sob a óptica da linguística cognitiva, a linguagem tem por função categorizar o mundo atribuindo-lhe sentidos. Em vista disso, os estudos em LC adotados na pesquisa permitiu uma argumentação no que se refere às perguntas da dissertação e que permitiu uma argumentação a favor dos seguintes fundamentos:

i) desenvolver estratégias de conhecimento partilhado é fundamental, uma vez que possibilita ao aluno(a)-leitor(a) interpretativo a interagir com o texto e as experiências cotidianas, assim, entenderem a corporeidade das ferramentas da LC que partem da experiência das diversas situações cotidianas a fim de compreenderem um texto metafórico e metonímico, como se pode conferir por meio da atividade 01 da pesquisa.

ii) o conhecimento enciclopédico do(a) estudante é essencial e contribui na interpretação do texto metafórico e metonímico (cf. atividades 02, 04, 09, 10), pois o processo de construção de sentido começa na interação com o ambiente e se intensifica na interação social. A partir dessa interação, desenvolvemos a linguagem e passamos a fazer uso de conceitos metafóricos e metonímicos.

iii) a LC possui ferramentas teóricas, metáfora e metonímia, que permitem investigar o modo como construímos sentidos e compreender como e por que temos diferentes visões de mundo. Logo, uma metodologia de estudo, práticas aliadas a um contexto motivacional (cf. atividades 05, 06, 07, 08) para entender conceitos abstratos é fundamental para compreendermos o que experienciamos, ouvimos, estudamos;

Com base nas análises feitas no capítulo 04 e nas perguntas de pesquisa que guiaram essa dissertação³, percebemos que os alunos são capazes de formular diferentes estratégias para identificarem a metáfora e a metonímia em uma interpretação de texto, tal como podemos observar a seguir, que mostra alguns resultados dessa investigação:

³ Como forma de relembrar as perguntas de pesquisa, repetimo-las aqui: 1) Quais as estratégias inferenciais utilizadas pelos alunos para compreender um texto metafórico e metonímico? 2) Que estratégias os alunos utilizam para identificarem a metáfora e a metonímia numa interpretação de texto? 3) Quais meios utilizados pelos alunos para descreverem a metáfora e a metonímia? 4) Como o conhecimento enciclopédico do aluno influencia na interpretação do texto metafórico e metonímico? 5) Como uma metodologia de ensino que recorra ao conhecimento partilhado contribui para uma melhor apreensão de sentido de conceitos abstratos de diferentes disciplinas curriculares?

- por meio de conhecimentos armazenados na memória de longo termo, quando os estudantes distinguiram texto informativo de texto narrativo (HQ) (atividades 01, 03), além de trabalharmos anteriormente à aplicação das atividades de pesquisa, percebemos que os discentes já detinham um certo conhecimento por meio de suas experiências. E, ao conceitualizarem *saga*, percebemos também o conhecimento acerca da palavra, possivelmente pelos filmes assistidos, pelos livros lidos.

- através de esquemas de PERCURSO (atividade 02), que é representado por meio de mapas mentais;

- através da ativação do *frame* de guerra (atividades 04, 05), o que possibilitou aos estudantes acionarem *frames* que oferecem bases conceituais para os sentidos relacionados ao *frame* principal e às outras palavras semanticamente relacionadas a ele;

- por meio da conceptualização do vírus covid-19 (atividade 06) em que o aluno compreende o conceito metafórico entre o *domínio fonte (DF)* e o *domínio alvo (DA)*, em uma relação de semelhança;

- por estratégias sintáticas (atividade 07) para mostrar a relação de semelhança entre duas entidades, isto é, a semelhança entre a pele e a parede;

- em um processo de contiguidade (atividade 08), ou seja, os discentes foram capazes de identificar as metonímias ao perceberem as semelhanças dos desenhos da HQ com características físicas e funcionais dos seres humanos, aproximando as partes do organismo humano ao todo que, na percepção dos estudantes, representa o sistema imunológico;

- por meio de inferências (atividade 09), o que instiga a dedução e exige conhecimento textualizado, contextual, enciclopédico, análise crítica para a busca de respostas;

- por meio de elementos significativos, conteúdos semânticos (atividade 10), que possibilitam identificar as *fakes news* a fim de combatê-las, pois elas podem ser usadas para reforçar um pensamento através da mentira e da disseminação do ódio. Os elementos significativos dos textos contrapõem à noção de *fake news*, segundo as respostas dos estudantes na interpretação da atividade.

Diante de toda análise realizada, entendemos ter sido uma boa oportunidade de repensar a prática pedagógica no que se refere ao estudo da metáfora e da metonímia em sala de aula sob a óptica da LC, pois as ferramentas da LC são formas de organização do

pensamento e, de acordo com Silva (2003, p. 15), a metáfora e a metonímia são fenômenos conceptuais por natureza, são processos e modelos cognitivos radicados na experiência humana e responsáveis pela estruturação do pensamento, da linguagem, da ação e pela inovação conceptual.

Pensar toda uma metodologia de aplicação de atividades sob a óptica da LC, buscar uma reflexão acerca dos dados obtidos, analisá-los, além de refletir sobre os casos de sucesso, também nos faz refletir e identificar desafios, pensá-los, entendê-los cientificamente, a fim de repensar e planejar estratégias que contribuam para o ensino e a aprendizagem significativos. Assim, destacam-se algumas dificuldades: 1) não há pleno controle da pesquisadora de que todos os alunos apreenderam o que foi trabalhado, uma vez que, na aula remota, há participação de alguns alunos, mas não de todos. Além disso, algumas respostas pareceram bastante adultas, se considerada a faixa etária e a linguagem utilizada por eles. A ajuda dos pais é bem vinda, mas, em um ou outro caso, a depender do modo como é feita, pode não efetivar-se em aprendizagem; 2) a aula *online* não permite a interação face-a-face de modo a monitorar melhor a dedicação da atenção dos alunos à aula, embora pelas atividades dá para perceber algum tipo de aprendizagem; 3) a atividade de completar espaço vazio (*blank*) não atingiu completamente seu objetivo, em vista de que, na atividade elaborada, não se apresentou pistas adicionais para que os alunos chegassem à resposta esperada; 4) em algumas atividades, como aquelas que pediam uma explicação, nem todos os alunos responderam de forma integral; 5) nem todos os alunos puderam participar das aulas remotas durante o isolamento social. Alguns não possuíam acesso à internet, outros não dispunham de meios tecnológicos para terem acesso às aulas.

O presente estudo é relevante no sentido de que há ainda uma baixa demanda de pesquisas que abordem o estudo das ferramentas da LC na sala de aula. Pesquisas como essas são necessárias, pois aproximam a aula de língua materna da vivência dos alunos.

Portanto, a partir de todo o contexto experiencial retratado nesta dissertação, é imprescindível ressaltar a necessidade da presente pesquisa, em que a defino como inovadora pelo contexto educacional e pandêmico, necessária pelo estudo intermediado pelas ferramentas teóricas da LC, que estão ainda distantes do ensino básico, tal como já foi dito. É também atual e contemporânea pelas atividades aqui propostas, basilar pelas análises realizadas a partir das interpretações feitas pelos alunos. Reconheço que o caminho traçado por minha pesquisa é ainda restrito, mas, penso que suas contribuições servirão como um norte para os estudos que envolvem a metáfora e a metonímia, o que

significa dizer que tais mecanismos da LC fazem parte da nossa experiência cotidiana concreta, daí sua importância para o ensino e para o estudo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. *Linguística cognitiva: uma visão geral e aplicada*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1998.
- AL-SHARAFI, A. G. M. *Textual metonymy: a semiotic approach*. New York: Palgrave/MacMillan, 2004.
- ANDRADE, V. L. V. de. Metáfora e metonímia nas teorias linguísticas de abordagem interacionista. *Work. pap. linguíst.*, 12(2): 35-47, Florianópolis, jul. dez., 2011.
- ANDRADE, F. N.; CUNHA, V. M. Linguagem e acordos linguísticos em Aristóteles: contribuições para uma educação artística, poética e retórica. *Educação e Filosofia*, v. 30, n. 2016ESP, p. 243-268, 2016.
- ARAÚJO, D. L. de. *Questões discursivas e questões de múltipla escolha em atividades de leitura e análise linguística*. In: ARAÚJO, D. L. de. Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- ARISTOTELES, Poética. Trad. Baby Abrão. In: Aristóteles. São Paulo: Nova Cultural, 2000. [Coleção Os pensadores] p.33-75
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. Tradução de Nichel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARBOSA, M. A. *Estrutura e formação do conceito nas línguas especializadas: tratamento terminológico e lexicográfico*. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 4, n. 1, 2004.
- BATORÉO, H. J. Linguística Cultural e o Estudo do Léxico da Língua Portuguesa (PE e PB). In: Simões, Darcília, Paulo Osório e Cecília Molica (org.). Contribuição à Linguística no Brasil: um projeto de vida. Miscelânea em Homenagem a Cláudia Roncarati, Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), *Dialogarts*, 98-143. 2015.
- BITTENCOURT, L. F. O universo linguístico do futebol: um estudo da metáfora e da metonímia no 9º ano do ensino fundamental. *Dissertação de mestrado*. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Profletras), 2017.
- BORGATTO, A. M.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. *Tudo é linguagem: língua portuguesa*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009.
- BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum: Educação é a base*. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- CAMERON, L. *Metaphor in Educational Discourse*. London: Continuum, 2003
- CANÇADO, M. *Manual de semântica: noções básicas*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHOPPIN, A. *Les Manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation, 1992.

- COSTA, L. P. da. *A metonímia e os direitos humanos nas narrativas de estudantes do ensino fundamental*. Trabalho final do curso de direito. Unigranrio, 2020.
- CROFT, W.; CRUSE, D. A. *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- CUENCA, M. J; HILFERTY, J. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona, 1999.
- CUNHA, A. G. da. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexicon. 4 ed. 2010.
- DARIN, L. C. de M. A tradução cultural como metáfora. *Revista Intercâmbio*, v. XLIII: 47-66, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X.
- DE GRANDE, P. B. As metáforas conceituais e o ensino/aprendizagem de conceitos em um curso de formação continuada. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009.
- DORES, I. A. das; SARAIVA, E.; SILVA, L. A. da. A abordagem da metáfora em livros didáticos do ensino fundamental: um estudo cognitivo-funcional. *Pesquisas 2020: lingüística em foco [E-book]*. Goiânia: Cegraf UFG, 2020.
- DUIT, R. *On the role of analogies and metaphors in learning science*. Science Education, New York, n. 75, v 6, p. 649-672, 1991.
- DUQUE, P. H. *Discurso e Cognição: uma abordagem baseada em frames*. Revista da Anpoll nº 39, p. 25-48, Florianópolis, jul./ago. 2015.
- FARIAS, C. V. V. N. *A metáfora na leitura em língua estrangeira: efeitos de uma intervenção pedagógica. Dissertação de mestrado*. Universidade Federal Fluminense, 2006.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M.; FAUCONNIER, G. Metaphor, metonymy and binding. In: *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. New York: Mouton de Gruyter, 2002.
- FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.
- FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2014.
- FILLMORE, C. *Semântica de Frames*. Trad. Galeno Fae da Silva. In.: *Cadernos de tradução*. N.25. Jul./dez. Porto Alegre: Instituto de Letras da UFRGS, 2009. p. 25-54.
- GERALDI, J. W. *Sobre objetos de ensino em língua materna*. In: GERALDI, J. W. *Aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. P. 57-69
- GERALDI, J. W. *Aula como acontecimento*. In: GERALDI, J. W. *Aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. P. 81-101.
- GIL, M. M. *A metáfora no ensino de língua materna: em busca de um novo caminho*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2012.
- GLYNN, S. M. *Explaining science concepts. A teaching with analogies*. (TWA) model. In: S. Glynn, R. Yeany & B. Britton. *The psychology of learning science*. Hillsdale. New J.: Erlbaum, p. 219-240. 1989.
- GOIÁS. *Documento Curricular do Estado De Goiás/DC-GO*. Secretaria Estadual de Educação, 2019.

GOOSSENS, L. *Metaphonymy: The interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action*. In: *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. New York: Mouton de Gruyter, 2002.

IBAÑEZ, F. J. R. M. *Cognitive and pragmatic aspects of metonymy*. Universidad de La Rioja: Cuadernos de Filología Inglesa, 1997. p 161-178.

JAKOBSON, R. Lingüística e poética. In: JAKOBSON, R. *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1995.

JESUS, T. A. dos S. de. *As metáforas cognitivas e o desenvolvimento da competência leitora na aula de espanhol como língua estrangeira no COLUN/UFMA*. Revista Prolíngua. Vol 11 - Número 1 - jan/jun de 2016.

JULIANI, T. J.; DE PIETRO, M. A. “*Poesia Retórica*” e a “*Retórica Poética*” em Aristóteles: observações sobre o recurso da metáfora na teoria Aristotélica da persuasão. Revista Alere - Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários-PPGEL - Ano 10, Vol. 15, N. o 01, jul. 2017.

KÖVECSES, Z. *Metaphor and emotion: language, culture and body in human feeling*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

_____. *Metaphor and culture*. New York: Cambridge University Press, 2005.

_____. *Metaphor: a practical introduction*. Oxford: University Press, 2010.

LAKOFF, G. *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1987.

_____. The Contemporary Theory of Metaphor. In Andrew Ortony (ed.), *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 202-251, 1993.

_____; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. [coordenação e tradução Mara Sophia Zanotto] – Campinas, SP: Mercado de Letras: São Paulo: Educ., [1980] 2002.

_____; TURNER, M. *More than cool reason: field guide to poetic metaphor*. Chicago: University of Chicago Press, 1989.

LIMA, A. P. M. de; IAGALLO, P. O. *Identificação de metáforas conceituais por meio da elaboração de frases não metafóricas correspondentes sintaticamente: uma reflexão sobre o ensino*. RE-UNIR, v. 4, nº 1, p. 31-47, 2017.

LITTLEMORE, J. The effect of Cultural Background on Metaphor Interpretation. *Metaphor and Symbol*, n.18, v.4, pp.273-88, 2003.

LOW, G. Metaphor and Education. In: GIBBS, R. (ed.). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

MARCUSCHI, L.A. In: *Gêneros textuais e ensino*. Organizadoras: Angela Paiva Dionísio; Anna Rachel Machado; Maria Auxiliadora Bezerra – Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MEC - Disponível em: [Portal do Professor - Sobre metáfora e metonímia \(mec.gov.br\)](https://portal.mec.gov.br/portal-do-professor-sobre-metaphora-e-metonymia). Acesso: 15 jul. 2021.

MENDES, A. *Metáfora*. Disponível em: < <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/metafora/> > Acesso em 27 de abril de 2021.

MONTEIRO, R. da S. *O Texto não verbal na sala de aula: concepções, didatizações e possibilidades*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística: UFPE, 2009.

NAGEM, Ronaldo L. Expressão e recepção do pensamento humano e sua relação como processo de ensino e de aprendizagem no campo da ciência e da tecnologia: imagens, metáforas e analogias. Seminário. Concurso Público – CEFET MG. Belo Horizonte, 1997, 55 p.

NAVARRO, C. Didáctica de las unidades fraseológicas. *Cultura e intercultura en la enseñanza de español como lengua extranjera*. 2004. Disponível em <<http://www.ub.es/filhis/culturele/cnavarro.html>>. Acesso em 24 jul. 2021.

NEGREIROS, G.; VILAS BOAS, G. A. Texto e interação em sala de aula: a negociação dos sentidos metafóricos e metonímicos na aula de língua portuguesa. *PERcursos Linguísticos*. Vitória (ES), v. 7, n. 17, 2017.

NEVES, M. H. de M. Linguagem e ação escolar: alguns aspectos da gramática de usos na escola. In: NEVES, M. H. de M. Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto. São Paulo: Contexto, 2010, p. 171-196.

NOVAES, J. A. Ambiguidades e metonímias nas aulas de matemática no ensino fundamental e médio. *Boletim GEPEM* / n. 44 - jan./jun. 2004.

NOVAIS, U. R. A abordagem da metáfora nos livros didáticos de língua portuguesa adotados no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. In: *VII Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa (SIMELP)*, 2018, Porto de Galinhas - PE. Anais. Porto de Galinhas: 2019, p. 1-8.

OLIVEIRA, G. R.; RODRIGUES, F.; CAMPOS, J. *Português: a arte da palavra*. São Paulo: Editora AJS Ltda., 2009.

PÁDUA, I. C. A. *Analogias, metáforas e a construção do conhecimento: por um processo ensino-aprendizagem mais significativo*. GT: Didática /n.04. 26 Reunião Anual da Anped. 2003.

PAIVA, V. L. M. de O. A metonímia como processo fractal multimodal. *Veredas on-line – atemática* – 1/2010, P. 07-19 – PPG LINGUÍSTICA/UFJF, 2010.

PORTER, L. La palabra corporizada. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 19-36, maio/ago. 2010.

RADDEN, G. How metonymic are metaphors? In: René Dirven, Ralf Pörling (Eds.). *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin: New York: Mouton de Gruyter, 2003.

REIS, N. P.; SILVA, L. A. *A produtividade da metonímia na fala goiana: uma abordagem sociocognitiva*. Linguagem em foco, v. 9, p. 77-89-89, 2017.

RICOEUR, P. *A metáfora viva*. Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo; Loyola, 2000.

SALDANHA, G. da C. B. A relevância das metáforas como conceitualização das experiências: uma reflexão sobre o ensino/aprendizagem de inglês no ensino regular. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 20, n. 40, p. 212-230, 2º sem. 2016.

SANTOS, I. A. *Um estudo sobre a metonímia como um processo cognitivo*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SANTOS, I. A. Um estudo sobre a metonímia como um processo cognitivo. *Revista Percursos Linguísticos*, v.2, n.5, 2012, p. 40-56.

SCHABARUM, J. R; CHISHMAN, R. L. de O. A metáfora no ensino: uma análise de seu potencial como recurso pedagógico em videoaulas do youtube. *Diadorim*, Rio de Janeiro, vol. 22, número 2, p. 409-437, 2020.

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

SILVA, A. S. da. O poder cognitivo da metáfora e da metonímia. *Revista portuguesa de humanidades*, Braga, VII p. 13-75, 2003.

SILVA, A. S. da. Os estudos de linguística cognitiva do português. *Revista Portuguesa de Humanidades Estudos Linguísticos*, 11-1, p. 51-83, 2007.

SILVA, A. S. da; BATORÉO, H. J. *Gramática Cognitiva: estruturação conceptual, arquitetura e aplicações*. in: Ana Maria Brito (org.) *Gramática: História, Teorias, Aplicações*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 229-251. 2010.

SILVA, L. A. *As bases corporais da gramática: um estudo sobre conceptualização e metaforização no português brasileiro*. 2012. 284 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SILVA NETO, A. C. da; FOSSILE, D. K.; HERÊNIO, K. K. P. A metáfora no livro didático de Ensino Médio: um estudo feito a partir dos manuais aprovados pelo PNLD 2014. *Forum linguistic*. Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 771-785, jul./set. 2015.

SILVA e SILVA, S. J. S. PIO, J. L. de S. Metáforas para o ensino de ciências em ambientes de realidade virtual. *Anais do XXVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação* (SBIE 2017). VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2017).

SOUZA, A. P. de. Metáforas, metonímias e parábolas na construção do sentido e na produção textual. *Ensino de Português e Linguística – Teoria e prática*. São Paulo, Ed. Contexto, 2016.

VEREZA, S. C. *Trajetórias da metáfora: retórica, pensamento e discurso*. In: Sob a ótica da metáfora: tempo, conhecimento e guerra. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2012.

WEILER, C. *The Romantic Roots of Cognitive Poetics: A Comparative Study of Poetic Metaphor in Herder, Novalis, Wordsworth, Coleridge, and Shelley*. Tese de Doutorado. Purdue University, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**O estudo da metáfora e da metonímia em sala de aula sob a óptica da linguística cognitiva**”. Meu nome é Ivani Alberto das Dores, sou a pesquisador(a) responsável e minha área de atuação é Letras e Linguística. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail ivaniprofessora.port@hotmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte contato telefônico: (62) 99217-3055. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 Título do projeto de Pesquisa: “O estudo da metáfora e da metonímia em sala de aula sob a óptica da linguística cognitiva”.

Justificativa: O projeto de pesquisa tem como princípio apresentar resultados a partir das análises a serem feitas dos aspectos cognitivos e linguísticos da linguagem metafórica em sala de aula comprovar que a metáfora é um recurso que faz parte da cognição humana, ele pode ser importante recurso a ser explorado em sala de aula para desenvolver principalmente as habilidades de interpretação de texto.

Objetivo: Investigar quais as estratégias associativas utilizadas pelos alunos para compreender um texto metafórico.

Ø **RISCOS:** cansaço para executar as atividades propostas pela pesquisa, constrangimento em responder algumas questões ou em relação ao desempenho nas atividades propostas.

Ø **BENEFÍCIOS:** Os possíveis benefícios aos alunos e/ou professores serão a oportunidade de refletir sobre sua prática em sala de aula e sobre as referências que aliem o estudo da metáfora ao ensino de língua materna.

1.2 A pesquisa terá como critério a investigação do estudo da metáfora e da metonímia em sala de aula, esta será realizada na sala de aula virtual com 15 alunos dos 8ºs anos e 15

alunos dos 9ºs anos. Serão ministradas cerca de 10 aulas entre teoria e prática (atividades relacionadas ao estudo da metáfora e da metonímia) **por meio das plataformas virtuais (meet, google classroom).**

1.3 Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

1.4 Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

1.5 As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a).

1.6 É garantido que pode retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de seu acompanhamento/ assistência) para mim.

1.7 É garantida a liberdade do/a participante de se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento em entrevistas e questionários;

1.8 Caso ocorra algum dano, o direito a pleitear indenização para reparação imediato ou futuro, decorrentes da cooperação com a pesquisa está garantido em Lei. **O sigilo e anonimato da sua autorização e da sua participação na pesquisa será preservada caso não quiserem ser identificados.**

1.9 Os dados coletados nesta pesquisa (**coleta do material escrito dos alunos, ou seja, as respostas acerca da interpretação de texto e da conversa informal**), ficarão armazenados em (pastas de arquivo, computador pessoal), sob a responsabilidade do pesquisador Orientador Leosmar Aparecido da Silva e do(a) pesquisador(a) Ivani Alberto das Dores no endereço acima informado pelo período mínimo de 05 anos e de que toda nova pesquisa a ser feita com os dados será submetida para aprovação do CEP da instituição e, quando for o caso, da CONEP. **Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.**

(_____) **Permito a divulgação da minha voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;**

(_____) **Não permito a publicação da minha voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.**

2.0 Assentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**O estudo da metáfora e da metonímia em sala de aula sob a óptica da linguística cognitiva**”. Destaco **que minha participação** nesta pesquisa é de caráter voluntário. E que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Ivani Alberto das Dores sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação no estudo. Foi garantida a possibilidade de retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa - UFG

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131, Campus Samambaia;

CEP: 74.001-970.

Goiânia – Goiás

Fone: (62)3521-1215/ E-mail: cep.prppg.ufg@gmail.com

Pesquisador(a) Responsável: Ivani Alberto das Dores

Endereço: Avenida Mangabeira, quadra 9, lote 6, Residencial Rio Verde.

CEP: 74370-870

Goiânia – GO

Fone: (62) 9 9217-3055 E-mail: ivaniprofessora.port@hotmail.com

Fonte: autoria própria

APÊNDICE B - TCLE (Termo de consentimento livre e esclarecido)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE –

Você na qualidade de responsável pelo (a), está sendo convidado (a) a consentir que o(a) menor participe, como voluntário/a, da pesquisa intitulada **“O estudo da metáfora e da metonímia em sala de aula sob a óptica da linguística cognitiva”**. Meu nome é Ivani Alberto das Dores, sou o(a) pesquisador (a) responsável pelo projeto, e minha área de atuação é Letras e Linguística. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você consentir na participação de seu(ua) filho(a) neste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, não haverá penalização para nenhuma das partes. Mas se houver o aceite, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail ivaniprofessora.port@hotmail.com ou através de contato telefônico para o número (62) 99217-3055, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os direitos do seu(ua) filho(a) como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, de segunda a sexta-feira, no período matutino.

1 Informações Importantes sobre a Pesquisa:

O motivo para realização desta pesquisa é de estudar e aprofundar o conhecimento sobre o estudo da metáfora e da metonímia em sala de aula sob a óptica da linguística cognitiva, apresentar resultados a partir das análises a serem feitas dos aspectos cognitivos e linguísticos da linguagem metafórica em sala de aula comprovar que a metáfora é um recurso que faz parte da cognição humana, ele pode ser importante recurso a ser explorado em sala de aula para desenvolver principalmente as habilidades de interpretação de texto.

A participação de seu(ua) filho(a) é importante para a realização desse projeto da pesquisa, pois por meio da participação é possível a realização da pesquisa que envolve o estudo e a aquisição da aprendizagem e, desta forma, teremos possíveis resultados da aprendizagem de seu (ua) filho (a).

Caso seu(ua) filho (a) sinta constrangido(a), é garantida a total liberdade para se recusar participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalidade alguma. A participação na pesquisa será voluntária. Portanto, não haverá despesas pessoais ou gratificação financeira decorrente da participação. Caso ocorra algum dano, o direito a pleitear indenização para reparação imediato ou futuro, decorrentes da cooperação com a pesquisa está garantido em Lei. O sigilo e anonimato da sua autorização e da participação da criança (ou adolescente) na pesquisa será preservada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Ø Descrição da pesquisa: a pesquisa tem como objetivo investigar o estudo da metáfora e da metonímia em sala de aula, esta será realizada na sala de aula virtual com 15 alunos dos 8ºs anos e 15 alunos dos 9ºs anos. Serão ministradas cerca de 10 aulas entre teoria e prática (atividades relacionadas ao estudo da metáfora e da metonímia), por meio das plataformas virtuais (meet, google classroom).

Ø RISCOS: cansaço para executar as atividades propostas pela pesquisa, constrangimento em responder algumas questões ou em relação ao desempenho nas atividades propostas.

Ø BENEFÍCIOS: Os possíveis benefícios aos alunos e/ou professores serão a oportunidade de refletir sobre sua prática em sala de aula e sobre as referências que aliem o estudo da metáfora ao ensino de língua materna.

A divulgação do nome dele(a) somente acontecerá se for permitida por você, solicito que rubrique no parêntese abaixo a opção de sua preferência:

() Permito a identificação do meu(minha) filho(a) nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a identificação do meu(minha) filho(a) nos resultados publicados da pesquisa.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, abaixo assinado, autorizo meu(minha), filho(a), a participar do projeto intitulado “**O estudo da metáfora e da metonímia em sala de aula sob a óptica da linguística cognitiva**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação dele(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável **Ivani Alberto das Dores** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes **de sua participação** no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a **sua participação** no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Testemunha 1

Testemunha 2

Caso necessário: impressão digital

Fonte: autoria própria

ANEXOS

ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ESTUDO DA METÁFORA E DA METONÍMIA EM SALA DE AULA SOB A ÓPTICA DA LINGUÍSTICA COGNITIVA

Pesquisador: IVANI ALBERTO DAS DORES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 37473220.0.0000.5083

Instituição Proponente: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.424.019

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: O ESTUDO DA METÁFORA E DA METONÍMIA EM SALA DE AULA SOB A ÓPTICA DA LINGUÍSTICA COGNITIVA. Pesquisador Responsável: IVANI ALBERTO DAS DORES. Membro da equipe de pesquisa: Leosmar Aparecido da Silva.

Esta pesquisa busca "investigar o ensino da metáfora e da metonímia pautado na perspectiva da Linguística Cognitiva. Para tanto, serão estudadas algumas das concepções da metáfora e da metonímia e sua relação com o ensino da língua materna".

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo desta pesquisa é "investigar o ensino da metáfora e da metonímia pautado na perspectiva da Linguística Cognitiva".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No documento informações básicas da pesquisa e nos Termos está garantido o anonimato para os participantes que não quiserem ser identificados.

Benefícios: "Os possíveis benefícios aos alunos e/ou professores serão a oportunidade de refletir sobre sua prática em sala de aula e sobre as referências que aliem o estudo da metáfora ao ensino de língua materna".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta é pertinente para a área de Linguística.

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 4.424.019

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo foi instruído com os seguintes documentos:

- 1) Projeto;
- 2) Folha de rosto;
- 3) Termo de compromisso assinado pela proponente e pelo orientador;
- 4) Cronograma;
- 5) Anuência do Colégio Estadual Roberto Civita
- 6) TCLE/Responsáveis
- 7) TALE
- 8) Instrumentos de coleta de dados

Início previsto para a coleta de dados: 01/11/2020.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A) Determina-se que sejam efetuadas as seguintes adequações:

No TALE

- 1) Não foi feito o desmembramento de cada autorização conforme orientado em pareceres anteriores. Nesta versão, a autorização para voz/opinião permanecem juntas num só item. O participante poderá concordar em divulgar a sua opinião, mas não a sua voz, por exemplo. Se não houver coleta de "voz", retirar este item e deixar apenas "opinião".

NO CRONOGRAMA (documentos informações básicas da pesquisa)

- 1) Atualizar a data de início da coleta de dados.

A data de início da geração de dados permaneça 01/11/20, data da nova submissão do projeto ao CEP.

Considerando que a pesquisadora declarou, nesse documento, que a coleta de dados só será iniciada após aprovação deste protocolo pelo CEP, considero-o aprovado, porém, ainda deve

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIÂNIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 4.424.019

atualizar o cronograma conforme indicado neste item.

B) Deverá anexar na Plataforma Brasil, assim que possível, em forma de notificação, a anuência da Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para maio de 2022.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1617956.pdf	01/11/2020 22:27:14		Aceito
Outros	carta_encaminhamentocep_ivanii.pdf	01/11/2020 22:26:12	IVANI ALBERTO DAS DORES	Aceito
Outros	TALE_humanidades_ivani.doc	01/11/2020 22:25:00	IVANI ALBERTO DAS DORES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis_iivani.docx	01/11/2020 22:22:10	IVANI ALBERTO DAS DORES	Aceito
Outros	instrumento_coletados_iivani.docx	08/10/2020 16:29:34	IVANI ALBERTO DAS DORES	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_ivani_1.pdf	01/09/2020 20:04:00	IVANI ALBERTO DAS DORES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado_ivani_1.docx	01/09/2020 19:58:34	IVANI ALBERTO DAS DORES	Aceito
Outros	cartaanuencia_ivani.pdf	28/08/2020 17:14:02	IVANI ALBERTO DAS DORES	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_ivani_pdf.pdf	28/08/2020 17:11:25	IVANI ALBERTO DAS DORES	Aceito

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 4.424.019

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 26 de Novembro de 2020

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador(a))

Fonte: Comitê de Ética em Pesquisa/CEP

ANEXO B - Ofício do PPGLL/UFG, dirigido à Secretaria Estadual de Educação de Goiás solicitando permissão para a pesquisa



Serviço Público Federal
Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística



À Secretaria Estadual de Educação de Goiânia

Goiânia, 30 de julho de 2020.

Prezados Senhores,

Vimos, por meio deste, solicitar autorização em nome da aluna Ivani Alberto das Dolores, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, matrícula: 2020100991, para realizar sua pesquisa de Mestrado intitulada "O ENSINO DA METÁFORA E METONÍMIA EM SALA DE AULA SOB A ÓPTICA DA LINGUÍSTICA COGNITIVA", sob a orientação do Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva.

A pesquisa será desenvolvida no Colégio Estadual Roberto Civita, com trinta alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, anos finais. O período da realização da pesquisa será de setembro a dezembro de 2020.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Mônica Veloso Borges
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística/UFG

Fonte: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística/UFG

ANEXO C - Ofício da SEDUC autorizando a pesquisa na instituição escolar

Secretaria de
Estado da
Educação



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Ofício nº 9413/2020 - SEDUC

Goiânia, 14 de agosto de 2020.

À Senhora
Prof.^a Dr.^a Mônica Veloso Borges
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística
Faculdade de Letras
Universidade Federal de Goiás
Goiânia - GO

Assunto: Resposta à Correspondência de 30 de julho de 2020

Senhora Vice-Coordenadora,

Em atenção à Correspondência, de 30 de julho de 2020, na qual Vossa Senhoria solicita autorização a fim de ser realizada uma pesquisa de Mestrado pela aluna Ivani Alberto das Dores, intitulada *O Ensino da Metáfora e Metonímia em Sala de Aula sob a Óptica da Linguística Cognitiva*, no Colégio Estadual Roberto Civita, desta Capital, informamos-lhe que está autorizada a realização da Pesquisa em questão.

Entretanto, a mestrandia deverá comparecer à Unidade Escolar, munida de Documentos Pessoais, Ofício dessa Instituição e cópia do Projeto de Pesquisa, com vistas à anuência do Grupo Gestor, Professores e, se for o caso, dos pais ou responsáveis pelos alunos a serem pesquisados.

Atenciosamente,

Prof.^a Aparecida de Fátima Gavioli Soares Pereira
Secretária de Estado da Educação



Documento assinado eletronicamente por **APARECIDA DE FATIMA GAVIOLI SOARES PEREIRA, Secretário (a) de Estado**, em 14/08/2020, às 16:27, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site
http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador 000014746869 e o código CRC 40C4710F.

Ju

Gerência da Secretaria-Geral

Av. Anhangüera, n.º 1630 - Setor Leste Vila Nova - CEP 74643-010 - Goiânia - GO

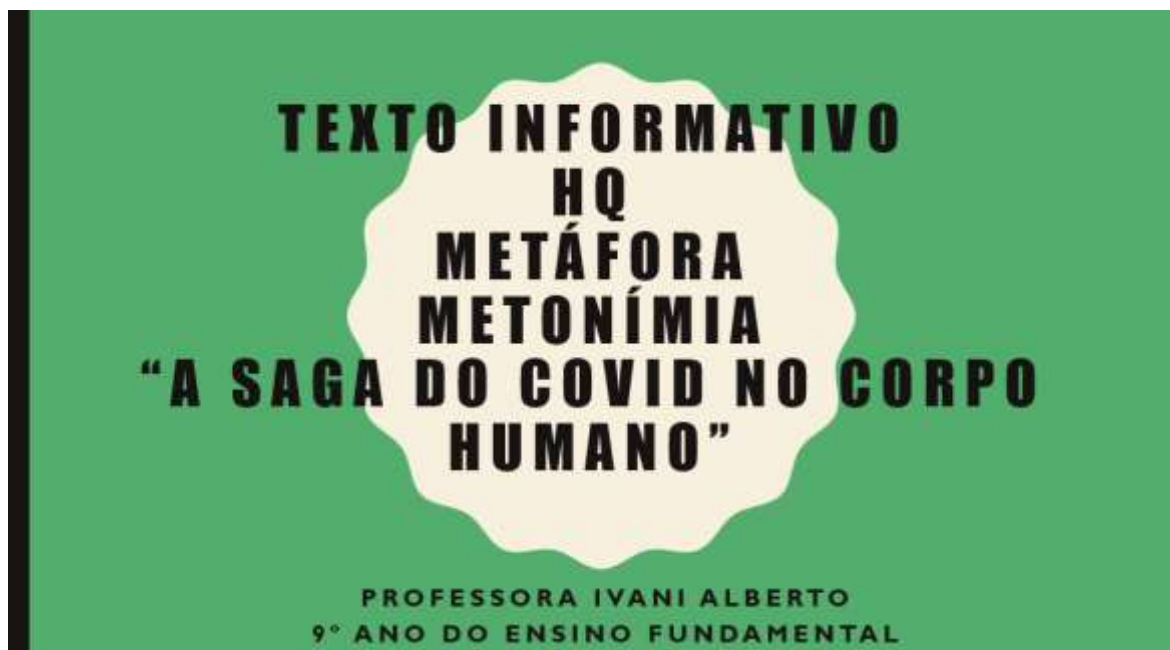


Referência: Processo nº 202000006037632



SEI 000014746869

ANEXO D - Texto informativo - Notícia e Reportagem



O que é um Texto informativo:

Texto informativo é uma **produção textual com informação** sobre um determinado assunto, que tem como **objetivo esclarecer uma pessoa** ou conjunto de pessoas sobre essa matéria. Normalmente em prosa, o texto informativo elucida e esclarece o leitor sobre o tema em questão. Podem existir textos informativos sobre animais, com características e informações sobre os animais ou sobre doenças como a dengue. Um texto informativo sobre a dengue, por exemplo, provavelmente disponibilizará informação sobre os sintomas, tratamento e formas de prevenção. Neste último caso, estamos perante um texto informativo científico, com informações autenticadas de acordo com a ciência.

Os textos informativos podem ser **jornalísticos** ou **técnicos**, sendo que os textos informativos técnicos são manuais de instrução ou bulas de remédios, por exemplo.

No âmbito estrutural, muitos textos informativos são compostos por uma breve **introdução, desenvolvimento e conclusão**. A linguagem utilizada em um texto informativo deve ser clara, direta e objetiva, e devem ser mencionados conceitos concretos e reais, juntamente com a referência de fontes e exemplos. Normalmente, os textos informativos não têm figuras de linguagem que podem remeter a difícil interpretação, como metáforas e paradoxos.

O jornalismo é responsável pela criação de vários textos informativos, em notícias, revistas, jornais, entrevistas, etc. Também são considerados informativos os textos que fazem parte de artigos científicos.

Concluindo, este texto é um texto informativo sobre o que é um texto informativo.

NOTÍCIA

A **notícia** é um texto jornalístico que **relata um fato socialmente relevante para amplo público**, com intuito de acessibilizar as informações consideradas relevantes. A notícia abrange todas as áreas que são coletivamente importantes, como política, economia, cultura, segurança, saúde, educação, meio ambiente e outros.

Sua estrutura divide-se em: título, lide, informações secundárias e detalhes. **A linguagem deve ser objetiva, acessível e impessoal**, atendo-se a representar a realidade dos fatos, sem inserir julgamento pessoal.



Característica e estrutura da notícia

A notícia é um **gênero textual** que **veicula um acontecimento real para o grande público** ou para os leitores assinantes de determinado jornal. Ela pertence ao grupo de textos que relatam e, por isso, organiza-se de uma maneira própria ao tipo: apresenta tempo, espaço, personagens e fatos. Veja a seguir as características da linguagem de uma notícia.

•**Referencial na realidade:** a notícia deve apresentar fatos concretos, ocorridos na realidade. Desse modo, a linguagem deve priorizar a **função referencial**, ou seja, a função de representar a realidade por meio da língua.

•**Conteúdo sintético:** a notícia deve evitar todo tipo de informação que não seja relevante ao fato. Uma notícia demasiadamente longa pode afastar o leitor. Assim, é relevante apresentar um texto conciso e objetivo.

•**Precisão vocabular:** a notícia é um texto técnico, por isso o cuidado com a língua e com a variedade padrão é essencial. Dentre os cuidados necessários, a precisão vocabular ganha destaque, pois o texto deve evitar interpretações múltiplas, e o uso vocabular adequado garante que o sentido seja comunicado de modo mais claro.

•**Acessibilidade:** além de ser um texto técnico, a notícia também é um texto de amplo alcance, ou seja, possui um público-alvo vasto e diverso, por isso, em conjunto com a formalidade, o **texto** deve apresentar acessibilidade, evitando termos desconhecidos ou conceitos técnicos e priorizando uma linguagem simples e direta.

•**Narração em terceira pessoa:** a notícia deve ser contada na voz da terceira pessoa. O autor da notícia ocupa a perspectiva de observador externo que relata aquilo que vê e ouve, evitando todo tipo de expressão pessoal e julgamento subjetivo.

Outra característica relevante ao gênero é o **lide**. O lide ou "cabeça" é a parte inicial do texto, que é responsável por "guiar" o leitor, apresentando as informações mais relevantes ou o próprio clímax da história. Comumente, o lide responde às perguntas: "Quem?"; "O quê?"; "Quando?"; "Onde?"; "Como?"; "Por quê?".

A estrutura do gênero divide-se em:

- título**: chamada para a notícia, comumente apresenta o enfoque que será trabalhado no fato;
- subtítulo**: informações complementares ao título;
- lide**: parágrafos iniciais que apresentam as principais informações do texto;
- informações secundárias**: informações complementares àquelas apresentadas no lide;
- detalhes**: detalhes adicionais da notícia.

Ao produzir um texto desse gênero, além de relatar o fato, é necessário **apresentar concretude ao texto**, ou seja, fortalecer a certeza de que a história é verídica, que ocorreu de fato. A comprovação da notícia se faz com o fornecimento de dados que concedam confiabilidade ao texto, como: data e local onde ocorreram os fatos; declaração e depoimentos de pessoas envolvidas nos ocorridos; imagens e outros. A notícia deve se mostrar confiável.

Fonte: <https://www.portugues.com.br/redacao/anoticioumgenerotextualcunhojornalistico.html>

Fonte: Notícia: conheça a estrutura desse gênero textual - Português (portugues.com.br)<https://www.portugues.com.br/redacao/anoticioumgenerotextualcunhojornalistico.html>

REPORTAGEM

Texto jornalístico que pode ser encontrado de forma escrita ou oral

Reportagem é o nome dado ao gênero textual jornalístico que realiza a interação verbal entre os indivíduos, seja através da fala ou escrita.

O ser humano comunica-se e expressa as suas ideias e emoções através da linguagem. Os gêneros textuais são as representações dessa linguagem, que podem ser alteradas de acordo com o contexto em que são empregadas.

A reportagem é transmitida através dos veículos jornalísticos, como jornais impressos, revistas, sites, TVs e rádios. A sua principal função é informar.



Principais elementos da reportagem

A reportagem caracteriza-se por texto mais longo, com detalhes e informações que geralmente não são encontradas em outros tipos de escrita. Para a produção é necessário que o repórter faça um levantamento de dados, realize **entrevista** com pessoas relevantes para o caso e atenda todos os lados envolvidos, ou escute especialistas sobre o assunto relatado. Ela não mostra somente o fato, mas os encaminhamentos para o seu acontecimento.

OBJETIVO E CARACTERÍSTICA DA REPORTAGEM

O objetivo principal do texto deve ser o de informar. A reportagem cumpre uma **função social**, e não é feita somente de temas atuais. Qualquer fenômeno pode virar pauta para esse gênero textual.

A linguagem utilizada é simples e objetiva, como nos demais textos jornalísticos. É importante que se estabeleça uma relação com o leitor/ interlocutor. Pode-se também, na reportagem, fazer a observação do fato ocorrido através da interpretação.

Formato do texto

Como se trata de um gênero textual jornalístico, a reportagem não precisa obedecer uma estrutura determinada. O texto é mais livre, sendo necessário apenas se atentar para alguns elementos essenciais, que são:

Título: onde se coloca o tema da reportagem de forma clara e que atraia o interesse do leitor.

Subtítulo: é um título secundário, que pode apresentar outras informações relevantes do texto. Não é obrigatória a sua presença.

Lide (ou lead): é basicamente um resumo do texto, colocado no seu primeiro parágrafo, situando o leitor sobre o que ele vai ler a seguir. As informações são colocadas de acordo com a relevância, ou seja, o mais importante é dito antes.

Corpo do texto: são as demais informações sobre o fato. Comparando com um texto dissertativo, seria o seu desenvolvimento.

Diferença entre notícia e reportagem

Apesar de serem semelhantes, a diferença entre a reportagem e a notícia está na estrutura dos textos.

A **notícia** é um texto curto que conta um fato ocorrido no presente. Ela pode apresentar citações das pessoas envolvidas no acontecimento, ou que o testemunharam.

Já a **reportagem** é mais elaborada. Nela, o escritor apresenta uma análise mais profunda sobre determinado assunto. Também possui entrevistas e pesquisas para desenvolver o texto e apresentar os aspectos mais importantes do tema tratado.

Nas reportagens, por exemplo, é possível encontrar infográficos, opiniões de especialistas e outras informações que sejam relevantes para o tema.

Fonte: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/reportagem>

Fonte: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/reportagem>

ANEXO E - História em Quadrinhos - HQ

História em Quadrinhos

As histórias em quadrinhos são um dos 11 tipos de arte presentes no mundo. Muito apreciadas pelo público jovem, são uma maneira despojada e divertida de contar histórias.

O que é História em Quadrinhos?

História em quadrinhos - ou HQ - é o nome dado à arte de narrar histórias através de desenhos e textos em sequência, normalmente na horizontal.

Essas histórias possuem os fundamentos básicos das narrativas: enredo, personagens, tempo, lugar e desfecho. No geral, apresentam **linguagem verbal e não-verbal**.

Os artistas utilizam diversos recursos gráficos nesse gênero textual para trazer o leitor para "dentro" da história contada.

Para comunicar as falas das personagens, por exemplo, são empregados balões com textos escritos. O formato desses balões também transmite intenções distintas.

Por exemplo, **balões com linhas contínuas** sugerem uma fala em tom normal; os **balões com linhas tracejadas** indicam que a personagem está sussurrando; os **balões em forma de nuvens** apontam pensamentos; já os **balões com traços pontiagudos** exibem gritos.

Outro recurso bastante explorado são as **onomatopeias**, definidas como palavras que tentam reproduzir os sons. Exemplo: "cabrum", como o som de trovão; "tic-tac", como o som dos ponteiros do relógio, entre outros.

Também são exploradas as letras de tipos diferentes e sinais de pontuação, sempre buscando a interação com o leitor.

Os suportes mais usados para a publicação das histórias em quadrinhos são os jornais, as revistas e os gibis.

Origem das Histórias em Quadrinhos

A primeira história em quadrinhos com as características que conhecemos hoje foi publicada nos EUA em 1894 em uma revista chamada Truth. A autoria é do americano Richard Outcault.

Meses mais tarde, o jornal *New York World* começou a publicá-la oficialmente.

Essa HQ intitulou-se "*The Yellow Kid*" e narrava as peripécias de uma criança que vivia nos guetos de Nova Iorque, sempre vestida com uma grande camisola amarela.

A personagem comunicava-se por gírias, numa linguagem bastante coloquial, e trazia reflexões sobre a sociedade de consumo e questões raciais e urbanas.

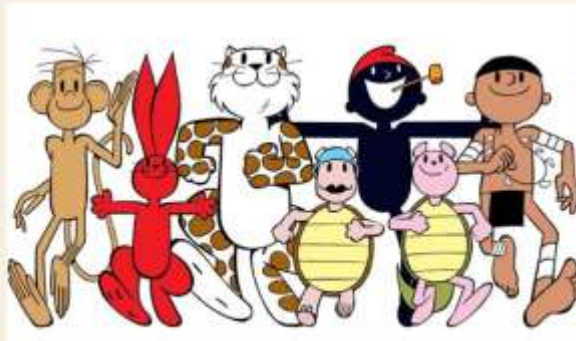


História em Quadrinhos no Brasil

No Brasil, a primeira revista em quadrinhos chamou-se *O Tico-Tico* e foi publicada em 1905 pelo periódico *O Malho*.

Idealizada pelo artista Renato de Castro, foi influenciada pela HQ francesa *La Semaine de Suzette* e teve como personagem mais popular o garoto Chiquinho.

Mas foi apenas em 1960 que o público brasileiro teve um gibi inteiramente colorido, com a publicação de *A Turma do Pererê*, do cartunista Ziraldo. O gibi foi apresentado pela Editora O Cruzeiro e trazia personagens inspirados na cultura nacional.



Em 1964 o gibi foi retirado de circulação por conta da censura instaurada durante a ditadura militar e só voltou a ser publicado novamente em 1975.

Foi também na década de 60 que surgiu a história em quadrinhos mais conhecida do Brasil, a *Turma da Mônica*, criada pelo paulistano [Maurício de Souza](#). A revistinha fez tanto sucesso que hoje é publicada em mais 40 países e traduzida em 14 idiomas.



História em Quadrinhos pelo Mundo

As histórias em quadrinhos estão presentes em todo o mundo e existem várias personagens emblemáticas.

Uma delas é *Mafalda*, criação do cartunista argentino Quino no ano de 1964. Nessa tirinha, a garota de aproximadamente 6 anos de idade possui um pensamento reflexivo e questionador sobre a realidade mundial, sempre trazendo um ponto de vista humanista sobre as situações.

Mafalda é muito conhecida em toda a América Latina e na Europa e se tornou um símbolo argentino.



Outra HQ notável é *Calvin and Hobbes* (intitulada *Calvin e Haroldo* no Brasil). Criada em 1985 pelo americano Bill Watterson, as tirinhas foram exibidas em jornais até 1995.

Nela, o garoto Calvin vive as maiores aventuras e uma amizade profunda com o tigre Haroldo - que na realidade não passa de um bicho de pelúcia.



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/historia-em-quadrinhos/>

ANEXO F - Vocabulário para entender a HQ - A saga do covid no corpo humano

VOCABULÁRIO PARA ENTENDER A HQ – A saga do covid no corpo humano

Os **Receptores Semelhantes a Toll** (TLRs) são receptores transmembrana da imunidade inata (PRR) capazes de reconhecer uma grande variedade de padrões moleculares (PAMPs) e desencadear em respostas pró-inflamatórias ou antivirais.

Os **receptores do tipo Toll** (TLR: *toll-like receptors*) são uma família de proteínas transmembrânicas de tipo I que formam uma parte do **sistema imunológico inato**.

Os **ácidos nucleicos** são macromoléculas encontradas em todas as células vivas, que constituem os **genes**, responsáveis pelo armazenamento, transmissão e tradução das informações genéticas. Tais moléculas recebem esse nome devido ao seu caráter ácido e também por terem sido descobertos no **núcleo celular**, em meados do século XIX.

Existem dois tipos de ácido nucleico: o **ácido desoxirribonucleico**, mais conhecido pela sigla **DNA** e o **ácido ribonucleico**, conhecido como **RNA**.

Os neutrófilos são um tipo de leucócitos e, por isso, são responsáveis pela defesa do organismo, tendo sua quantidade aumentada no sangue quando há alguma infecção ou inflamação ocorrendo. O neutrófilo encontrado em maior quantidade circulante é o neutrófilo segmentado, também conhecido como neutrófilo maduro, que é responsável por envolver as células infectadas ou lesionadas e depois eliminá-las.

Células assassinas naturais (também conhecidas como células NK, células K, e células assassinas) são um tipo de linfócito (um glóbulo branco) e um componente do sistema imune inato.

Células NK desempenham um papel importante no hospedeiro-rejeição de tumores e células infectadas por vírus.

As células NK são citotóxicas; pequenos grânulos em seu citoplasma contêm proteínas especiais, como a perforina e proteases conhecidas como granzimas.

Após a liberação na proximidade de um celular programado para matar, perforina forma poros na membrana celular da célula-alvo, através do qual os granzimas e moléculas associadas podem entrar, induzindo a apoptose.

A distinção entre a apoptose e lise das células é importante em imunologia – lise de uma célula infectada por vírus apenas iria libertar as partículas virais, enquanto que a apoptose leva à destruição do vírus dentro.

As células dendríticas, ou DC, são células produzidas na medula óssea que podem ser encontradas no sangue, pele e trato digestivo e respiratório, por exemplo, e que fazem parte do sistema imunológico, sendo responsáveis pela identificação da infecção e desenvolvimento da resposta imune.

Os linfócitos são um tipo de célula de defesa do organismo, também conhecidos como glóbulos brancos, que são produzidos em maior quantidade quando existe uma infecção, sendo, por isso, um bom indicador do estado de saúde do paciente.

Normalmente, o número de linfócitos pode ser avaliado através do exame de sangue, sendo que quando estão aumentados, geralmente, é sinal de uma infecção e, por isso, é recomendado consultar um clínico geral para diagnosticar o problema e iniciar o tratamento adequado.

Tipos de linfócitos

Existem 2 tipos principais de linfócitos no organismo, os linfócitos B, que são células imaturas produzidas na medula óssea e lançadas para a corrente sanguínea para produzir anticorpos contra bactérias, vírus e fungos, e os linfócitos T, que são produzidos na medula óssea mas que depois são desenvolvidas no timo até se dividirem em 3 grupos:

- **Linfócitos T CD4:** ajudam os linfócitos B a eliminar infecções, sendo o primeiro alerta do sistema imune. Normalmente estas são as primeiras células a serem afetadas pelo vírus do HIV, sendo que em pacientes infectados o exame de sangue indica um valor inferior a 100/ mm³.
- **Linfócitos T CD8:** diminuem a atividade de outros tipos de linfócitos e, por isso, encontram-se aumentados em casos de HIV;
- **Linfócitos T citotóxicos:** destroem células anormais e infectadas por vírus ou bactérias.

O macrófago é uma célula de defesa do organismo e que atua no sistema imunológico.

Os macrófagos são encontrados no tecido conjuntivo e se concentram em órgãos com a função de defesa do organismo.

O sistema do complemento é parte integrante da defesa imunitária antígeno-inespecífica e pode ser ativado por duas vias reacionais: a via clássica, desencadeada, sobretudo por Imuno complexos ligados às células, e pela via alternativa, ativada, sobretudo por corpos estranhos, tais como os micro-organismos. A componente complementar C3 é uma proteína-chave de ambas as vias de reação. A ativação do complemento é acompanhada de um consumo das componentes C3 e C4, de modo que a diminuição das suas concentrações permite tirar conclusões de natureza diagnóstica. Concentrações séricas diminuídas de C3 observam-se, sobretudo no lupo eritematoso sistêmico ativo (LES), em formas de glomerulonefrite membrano-proliferativa e em afecções devidas aos Imuno complexos (doença sérica). No LES, a concentração sérica dos fatores do complemento reflete a atividade da doença. Diminuições de C3. As duas componentes do complemento reagem como proteínas da fase aguda, podendo por isso apresentar concentrações aumentadas nas doenças inflamatórias.

A **medula óssea** é um tecido gelatinoso encontrado no interior dos ossos, sendo essa estrutura responsável pela **produção dos componentes figurados do sangue: hemácias, leucócitos e plaquetas**.

A medula óssea pode ser classificada em medula óssea vermelha e em medula óssea amarela. A primeira é abundante no indivíduo recém-nascido, entretanto, sua quantidade reduz-se consideravelmente na vida adulta, sendo substituída pela segunda.

Enzimas são **proteínas** que atuam controlando a velocidade e regulando as reações que ocorrem no organismo. Elas **catalizam** reações químicas específicas atuando sobre substratos específicos e em locais específicos desses substratos.

A **síntese das proteínas** é um processo determinado pelo DNA, no qual as células biológicas geram novas **proteínas**. Isso ocorre em todas as células do organismo.

Grânulo, na biologia celular, é uma partícula pequena. Ele pode ser qualquer partícula visível em microscópio óptico, sendo frequentemente usado para descrever vesículas secretoras.

Os **interferons** (IFNs) são **glicoproteínas** naturais de **sinalização celular** que pertencem à classe das **citocinas**. Eles participam do controle e da replicação celular, e são modificadoras da resposta imunológica, com efeitos antiviral, antiproliferativo e imunomodulador.

Os IFNs podem ser divididos em três grupos distintos. O tipo I inclui os IFN- α (alfa) e β (beta), produzidos **células epiteliais** e **fibroblastos**, e contribuem para a primeira linha de defesa antiviral. Quando as células são infectadas por um **vírus**, elas produzem e secretam interferons, que se ligam a receptores específicos nas células vizinhas. Ao ser ligado a uma célula não infectada, o interferon provoca a síntese de **enzimas** que interferem com o mecanismo de replicação viral. O complexo de receptores específicos de sua superfície celular, denominado receptor de IFN- α / β (IFNAR), está presente em todos os IFNs tipo I, e consiste nas cadeias IFNAR1 e IFNAR2. Os IFN- ϵ (epsilon), IFN- κ (kappa) e IFN- ω (omega) também se enquadram no tipo I e estão presentes em humanos.

O IFN tipo II humano inclui apenas o IFN- γ (gama), também chamado de IFN imune. Ele é induzido por citocinas como a interleucina 12 (IL-12) e produzido pelo **linfócitos T auxiliar** (Th1 CD4+) e T CD8+ estimuladas por antígenos estranhos, e também as **células natural killer** (NK). Os receptores ligados ao IFN- γ são IFNGR. O IFN- γ está envolvido na regulação das respostas imunológicas e inflamatórias e tem alguns efeitos antivirais e antitumorais. Uma de suas principais funções é potencializar os efeitos do IFN tipo I, recrutando leucócitos para um local de infecção e estimulando os **macrófagos** para eliminar **bactérias**. Como o IFN- γ é essencialmente envolvido na regulação da resposta imune, sua produção pode levar a **doenças autoimunes**.

Fonte: <https://www.tiraojaleco.com.br/2017/07/receptores-semelhantes-toll-tlr.html>

<https://www.infoescola.com/bioquimica/acidoss-nucleicos/>

<https://www.tuasaude.com/neutrofilos/>

<https://www.infoescola.com/citologia/celulas-natural-killer/>

<https://www.tuasaude.com/celulas-dendriticas/#:~:text=A%20c%C3%A9lulas%20dendr%C3%ADticas%2C%20ou%20DC%2C%20%C3%A9%20um%20tipo,identifica%C3%A7%C3%A3o%20da%20infec%C3%A7%C3%A3o%20e%20desenvolvimento%20da%20resposta%20imune.>

<https://www.tuasaude.com/linfocitos/>

<https://www.todamateria.com.br/macrofagos/>

<https://labreunidos.com.br/exame/complemento-c3>

<https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/medula-ossea.htm>

<https://www.biologianet.com/biologia-celular/enzimas.htm#:~:text=As%20enzimas%20s%C3%A3o%20prote%C3%ADnas%20globulares%20especializadas%20que%20atuam,seja%2C%20atuam%20aumentando%20a%20velocidade%20das%20rea%C3%A7%C3%B5es%20qu%C3%ADmicas.>

<https://www.portalsaofrancisco.com.br/biologia/sintese-de-proteinas>

<https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/gr%C3%A2nulos/5845/>

<https://www.grempaz.com/blog/5489-interferon#:~:text=Os%20interferons%28IFNs%29%20s%C3%A3o%20glicoprote%C3%ADnasnaturais%20de%20sinaliza%C3%A7%C3%A3o%20celular%20que,IFNs%20podem%20ser%20divididos%20em%20tr%C3%AAs%20grupos%20distintos.>

ANEXO G - Conceito de Metáfora e Metonímia



Metáfora

Etimologicamente, o termo metáfora deriva da palavra grega *metaphorá* através da junção de dois elementos que a compõem - *meta* que significa "sobre" e *pherein* com a significação de "transporte". Neste sentido, metáfora surge enquanto sinônima de "transporte", "mudança", "transferência" e em sentido mais específico, "transporte de sentido próprio em sentido figurado".

Figura de estilo que possibilita a expressão de sentimentos, emoções e ideias de modo imaginativo e inovador por meio de uma associação de semelhança implícita entre dois elementos. De facto, e tendo como base o significado etimológico do termo, o processo levado a cabo para a formação da metáfora implica necessariamente um desvio do sentido literal da palavra para o seu sentido livre; uma transposição do sentido de uma determinada palavra para outra, cujo sentido originariamente não lhe pertencia. Ao leitor é exigido no processo interpretativo uma rejeição prévia do sentido primeiro da palavra, para a apreensão de outro(s) sentido(s) sugerido(s) pela mesma e clarificada pelo contexto, na qual se insere.

Fonte: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/metaphora>

METÁFORA

A forma como pensamos e agimos é basicamente de natureza metafórica. A metáfora é vista como um fenômeno central na linguagem e no pensamento, estando presente em todos os tipos de linguagem, do cotidiano e também da ciência.

Muitos conceitos básicos como tempo etc.; e conceitos emocionais como amor e raiva são compreendidos metaforicamente. Exemplos sobre conceitos metafóricos de tempo:

- O seu tempo está se esgotando.

Conceitos metafóricos de amor:

- Eles sentem um pelo outro uma atração incontrolável.

Conceitos metafóricos de raiva:

- Ele está fervendo de raiva.

METÁFORA

A Metáfora está em nosso pensamento e em nossa linguagem cotidiana. A forma como conceituamos algo, explicamos algo, falamos sobre algo é, na maioria das vezes, com o sentido metafórico. A metáfora tem base em nossas experiências. Ela é definida como um mecanismo que envolve domínios, isto é, um domínio de experiência (concreto) para um domínio alvo (abstrato) quando evidenciamos a semelhança entre duas coisas. Como nos exemplos abaixo



Metáfora:

O coronavírus é um vilão invisível.

Domínio concreto da experiência:

- Um vilão invisível

Domínio abstrato – alvo:

- Coronavírus

O que é Metonímia:

Metonímia é a **substituição de uma palavra por outra**, quando entre ambas **existe uma relação de proximidade** de sentidos que permite essa troca. Ex.: O estádio aplaudiu o jogador. Metonímia é uma figura de linguagem que surge da necessidade do falante ou escritor **dar mais ênfase à comunicação**.

A substituição de uma palavra por outra se realiza principalmente destes modos:

1. **O autor pela obra**: ler Machado de Assis.
 2. **A causa pelo efeito**, ou vice-versa: viver do trabalho.
 3. **O inventor pelo invento**: comprar um Ford.
 4. **O concreto pelo abstrato**, ou vice-versa: ter ótima cabeça (inteligência).
 5. **Parte pelo todo**, ou vice-versa: cinco cabeças de gado.
 6. **O gênero pela espécie**: a estação das rosas.
 7. **O singular pelo plural**: as chuvas chegaram.
 8. **O determinado pelo indeterminado**: fazer mil perguntas.
 9. **O indivíduo pela classe**: ser o cristo da turma.
- A metonímia não deve ser confundida com a metáfora, que se baseia num processo de associação de ideias, de semelhança. Ex.: Esse homem é uma fera.

Significado de Metonímia (O que é, Conceito e Definição) - Significados

Fonte: <https://www.significados.com.br/metonimia/>

METONÍMIA

Assim como a metáfora, a metonímia também está no pensamento, na linguagem e na ação. Ela parte do princípio da experiência cotidiana, primeiro experienciamos uma situação para, em seguida, decodificarmos e fazermos uso dessa experiência por meio da linguagem. Quando falamos a **PARTE** de algo no lugar do **TODO**, estamos fazendo uso do processo metonímico, em uma proximidade de sentidos entre duas palavras.

Por exemplo:

"Preciso morar embaixo do meu próprio teto" ("**teto**" (parte) → "**casa**" (todo))



Fonte: Dores, I. A. das. Dissertação de mestrado: *O estudo da metáfora e da metonímia em sala de aula sob a óptica da Linguística Cognitiva*. UFG, 2022.

ANEXO H - Conceito de *Fake News*



FAKE NEWS

A expressão **fake news** ganhou as páginas dos jornais e a internet nos últimos anos. No entanto, nem todos sabem ao certo **o que significa fake news**. O termo vem do inglês fake (falsa/falso) e news (notícias). Dessa forma, em português, a palavra significa **notícias falsas**. Apesar de ter se destacado recentemente, a expressão é bem mais antiga e data do final do século XIX. Fake News são as informações falsas que viralizam entre a população como se fosse verdade. Atualmente, elas estão, principalmente, relacionadas às redes sociais.

O que significa Fake News?

A internet possibilita que as notícias se espalhem em uma velocidade cada vez mais rápida. E as redes sociais aceleraram ainda mais esse processo. Entretanto, o espaço também é propício para que as notícias falsas também sejam facilmente divulgadas. Além disso, outro fator importante é que as pessoas perderam o costume de verificar as fontes de um dado. Quando algo é publicado, automaticamente há centenas de compartilhamentos sem nem ao menos chegar de onde partiu aquela notícia.

O período das eleições tem levantado o debate sobre o perigo das fake news. Ultimamente criou-se uma espécie de guerra entre os envolvidos no processo eleitoral para derrubar os candidatos adversários com a divulgação de notícias falsas na internet. Escândalos de criação de departamentos especializados na criação e propagação de informações inverídicas ganhou as manchetes em todo o mundo.

Como as fake news são criadas?

Existem diferentes formas de **criar fake news**. Desde uma simples publicação nas redes sociais a empresas que são especialistas em viralizar informações falsas. Os objetivos também variam e podem ter o intuito de atrair visualizações para páginas nas mídias sociais ou até mesmo disseminar o ódio contra pessoas, instituições, empresas, governos, etc. As empresas especializadas estão presentes na chamada deep web, uma parte mais restrita e oculta ao grande público, pois não aparece nos motores de busca.

De modo geral, é criada uma página na internet e um robô responsável por espalhar o link da fake news em diferentes redes, de forma bastante maçante. A informação pode chegar a ser replicada até mesmo a cada dois segundos pelos robôs. É dessa forma que os boatos ganham proporções inimagináveis.

Como descobrir uma Fake News?

Com o impacto cada vez mais das fake news no cotidiano, algumas plataformas surgiram com o intuito de verificar a veracidade das informações. Também conhecidas como fact-checking, elas analisam as notícias mais compartilhadas e verificam se os dados condizem com a realidade. Confira uma lista delas abaixo:

- [Boatos.org](#)
- [Aos Fatos](#)
- [UOL Confere](#)
- [Truco](#)
- [E-farsas](#)
- [Agência Lupa](#)

Como combater as Fake News?

No Brasil a legislação ainda não trata especificamente da criação e compartilhamento de notícias falsas. Os advogados têm buscado formas para lidar com as fake news. De modo geral, os profissionais seguem o que está previsto no Código Penal para os casos de calúnia, injúria e difamação.

Para além da legislação, é fundamental que haja políticas de conscientização da população para o perigo de replicar as informações falsas. Cada cidadão também deve assumir o compromisso de verificar os fatos antes de compartilhá-los na rede e até mesmo de acreditar em tudo o que circula nas redes sociais.

O que são Fake News? | Solução Mídia Brasil

Fonte: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/o-que-sao-fake-news>