

A Semântica Cognitiva: Conexões entre Experiência, Linguagem e Formação Docente

Cognitive Semantics: Connections between Experience, Language and Teacher Education

Diego Spader de Souza ¹

João Vitor Knoth ²

Natival Almeida Simões Neto ³

RESUMO: Este artigo aborda a importância da Semântica na formação de estudantes de Licenciatura em Letras, enfocando as formulações teóricas da Semântica Cognitiva e as suas possíveis aplicações tanto para a disciplina de Semântica na graduação quanto para o exercício de professores de português como língua materna. O texto apresenta os conceitos-chave da Semântica Cognitiva, como *frames*, metáforas e metonímias conceptuais e protótipos, propondo-os como ferramentas para enriquecer os currículos de Semântica e as aulas de português na Educação Básica. A partir dessa perspectiva, sugere-se uma abordagem mais dinâmica e contextualizada para o ensino dessa área, ressaltando sua relevância no desenvolvimento de competências interpretativas e críticas nos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Semântica; Licenciatura em Letras; Frames; Metáfora Conceptual. Protótipos.

ABSTRACT: This article addresses the importance of Semantics in the development of students in Letras courses, with a focus on the theoretical trends present in courses at Brazilian federal universities. The research critically examines these trends and reflects on their relation to the formation of future teachers. It also presents key concepts of Cognitive Semantics, such as frames conceptual metaphors and prototypes, proposing them as tools to enrich Semantics curricula. From this perspective, a more dynamic and contextualized approach to teaching this area is suggested, highlighting its relevance in the development of interpretive and critical skills in students.

¹ Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale dos Rios dos Sinos (UNISINOS). Atualmente, é Professor e Pesquisador na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), atuando nos Cursos de Licenciatura em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL-UNISC). E-mail: dspadersouza@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8989-4669>.

² Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEL-UEFS), onde, atualmente, cursa o Doutorado. Bolsista CAPES. Professor da Secretaria de Educação da Bahia (SEC-BA). E-mail: joaoknoth@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4428-8232>.

³ Doutor em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Professor Adjunto-A da Universidade Federal da Bahia. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC-UFBA) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL-UEFS). E-mail: nativalneto@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7972-2396>.

KEYWORDS: Semantics; Letras Teacher Program; Frames; Conceptual Metaphor; Prototypes.

1 Introdução

Tendo como base a Semântica como campo da Linguística e como componente curricular em Cursos de Licenciatura em Letras, o propósito deste artigo, que tem um caráter mais ensaístico, é advogar em prol da Semântica Cognitiva como uma forma de enriquecer os conteúdos e conhecimentos trabalhados com os discentes, futuros professores, partindo de uma discussão inicialmente mais teórica e chegando na proposição de algumas ideias para a prática pedagógica no contexto dos cursos de Letras.

É sabido que a Semântica, como área dos estudos linguísticos, foi, por certo tempo, no contexto de determinados modelos teóricos dominantes ao longo da história, relegada a uma posição periférica, como é o caso da linguística gerativa. Ocorreu também, em modelos de base estruturalista, o desenvolvimento de uma semântica mais contida, voltada unicamente para as relações entre valores dentro dos sistemas linguísticos. Por fim, não se pode deixar de mencionar o papel que a Semântica Formal, vinculada à Lógica e à Filosofia, teve, ao longo de décadas, na consolidação dos estudos semânticos e da presença desse campo de conhecimento nos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras.

Entendemos que os cursos de Letras, especificamente as licenciaturas, são formados por um “tripé”, este constituído pela Literatura, pela Linguística e pela formação docente, que integra e articula os conhecimentos específicos da área de Letras – literários e linguísticos – com a Educação. No eixo dedicado à Linguística, percebe-se uma divisão entre aquilo que podemos chamar de linguística geral ou teórica – em que os estudantes são apresentados às principais escolas e modelos de análise da linguística moderna e a estudiosos como Ferdinand de Saussure, Noam Chomsky e William Labov – e os níveis de análise linguística - a Fonética e a Fonologia, a Morfologia, a Sintaxe, a Semântica e a Pragmática.

Como dito anteriormente, é nosso objetivo refletir sobre as possíveis contribuições da área da Semântica Cognitiva para a formação dos futuros professores, partindo dos princípios que regem e fundamentam esse campo e de

construtos teóricos específicos, a saber: o *frame* semântico e a metáfora conceptual. É, também, a partir da apresentação e da reflexão sobre o potencial desses conceitos que fazemos a apresentação de duas ideias para a sala de aula de Semântica dos Cursos de Licenciatura em Letras.

A fim de dar conta desses objetivos, o presente artigo está organizado da seguinte maneira: após esta “Introdução”, há a seção “Contextualizando a Semântica Cognitiva”, a qual é seguida pela seção “Contribuições para a Sala de Aula de Semântica”. Por fim, a seção “Palavras Finais” apresenta nossas considerações. Passemos, agora, à próxima seção, dedicada ao detalhamento da metodologia.

2 Contextualizando a Semântica Cognitiva

Um ponto importante antes de iniciarmos esta seção, é estabelecer a Linguística Cognitiva como um movimento, um “empreendimento” (cf. Evans; Bergen; Zinken, 2007), mais do que uma teoria unificada. Isso porque trata-se, na verdade, de um conjunto de modelos teóricos gerados a partir dos mesmos princípios e seguindo as mesmas bases epistemológicas, como, por exemplo, a ideia de que a cognição é corporificada (a qual desenvolveremos melhor nesta seção). A Semântica Cognitiva, assim, é um ramo da Linguística Cognitiva, cujo propósito é investigar as relações entre o significado linguístico e a cognição humana.

Essa abordagem postula que a linguagem está profundamente enraizada em nossas faculdades perceptivas e experienciais, sugerindo que nossa compreensão do significado é fundamentalmente moldada pela maneira como percebemos e interagimos com o mundo. Essa perspectiva desafia visões mais tradicionais da Semântica, como a Semântica das Condições de Verdade, ao filiar-se à Mente Corporificada (*the embodied mind*, termo original em inglês), um paradigma nas ciências cognitivas que destaca o papel essencial do ambiente na construção dos processos cognitivos (Lakoff; Johnson, 1999).

A Semântica Cognitiva é caracterizada, assim, por um conjunto de princípios básicos que regem os modelos teóricos que dela fazem parte. Com base em Evans e Green (2006), apresentamos, abaixo, tais princípios:

- 1. A estrutura conceptual é corporificada:** isto é, nossas experiências corporais e sensoriais influenciam diretamente a maneira como construímos e organizamos o nosso conhecimento de mundo.
- 2. A estrutura semântica e a estrutura conceptual são a mesma:** a estrutura semântica não é separada da cognição, sendo que o significado linguístico está intrinsecamente ligado aos processos mentais de organização e interpretação de experiências.
- 3. A representação semântica é enciclopédica:** o significado de um item linguístico envolve um vasto conjunto de informações contextuais, culturais e experienciais; assim, no contexto da Semântica Cognitiva, rejeita-se uma divisão clara entre Semântica e Pragmática.
- 4. A construção do significado é a conceptualização:** o significado é gerado através da maneira como representamos e organizamos os conceitos que construímos com nossas experiências.

Com isso, passamos a entender, portanto, que a Semântica Cognitiva propõe a tese de que nossas experiências corporais estão intrinsecamente conectadas ao nosso sistema conceptual, atuando diretamente na forma como construímos conceitos e categorizamos o mundo. Pensemos num exemplo prático disso: conceitos espaciais como “acima” e “abaixo” são compreendidos a partir da nossa orientação física e dos nossos movimentos, e essa experiência é fundamental para o raciocínio abstrato e o pensamento metafórico. Como assim? Consideremos as sentenças:

- (i) Juliana está super pra cima hoje!
- (ii) Não discuta com quem está abaixo de você.

Em (i), a expressão “pra cima” não se refere a uma direção espacial literal, mas sim a um estado emocional elevado, que é compreendido a partir da nossa experiência corporal com a posição vertical – geralmente, quem está bem está “de pé”. Já em (ii), o uso de “abaixo” faz referência a uma posição hierárquica, em que

a ideia de inferioridade é construída metaforicamente a partir de uma experiência física com a direção para baixo, associando-a a uma posição de subordinação.

Com base no acima exposto, já começamos a perceber por que a Semântica Cognitiva pode ser uma ferramenta valiosa na formação de futuros professores. Ao compreender que a construção do significado está enraizada em nossas experiências corporais e sensoriais, os professores podem ser incentivados a perceber como os alunos processam e interpretam palavras e expressões, relacionando-as com vivências e contextos reais de uso. Por exemplo, a habilidade EF67LP38 da BNCC postula a análise dos “[...] efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras” (Brasil, 2018, p. 175). É possível, a partir da incorporação da Semântica Cognitiva, explorar com os alunos como construções abstratas estão profundamente conectadas à nossa percepção física do mundo, como no caso da expressão “pra cima” em (i).

A Semântica Cognitiva, por consequência, promove uma abordagem mais integrada e contextualizada do ensino da língua portuguesa. Ao invés de separar rigorosamente o que é da linguagem e o que não é, essa perspectiva permite que os futuros professores vejam como o significado das palavras é construído a partir de uma rede de informações contextuais e culturais. Esse entendimento fornece meios de enriquecer a prática pedagógica, proporcionando ferramentas para explicar como os significados podem variar dependendo do contexto, como em sentenças como “Não quero discutir e ponto!” e “Gostaria de voltar nesse ponto da sua fala”, em que a mesma palavra assume contornos semânticos diferentes (vamos falar um pouco mais desses exemplos na seção seguinte).

Como vimos na Introdução, com vistas a ilustrar a utilização da Semântica Cognitiva na formação de futuros professores, apresentaremos dois modelos teóricos vinculados a esse paradigma: a Semântica de *Frames*, a Teoria da Metáfora e da Metonímia Conceptuais e a Teoria dos Protótipos.

2.1 A Semântica de *Frames*

A Semântica de *Frames*, desenvolvida por Charles Fillmore, surge a partir da publicação de um conjunto de artigos ao longo das décadas de 70 e 80.

Consoante Fillmore (1982), chamamos de *frame* uma representação mental estruturada que organiza o conhecimento sobre uma determinada situação. Para entender melhor essa colocação, voltemos aos exemplos com a palavra “ponto”. Quando alguém diz não querer discutir e termina com a expressão “e ponto!”, a forma como interpretamos o uso dessa construção passa pela ativação de uma estrutura mental que nos faz pensar numa decisão, numa pessoa impondo sua vontade; ou seja, a expressão evocou o *frame* relacionado. Já no segundo caso, de alguém querendo voltar num determinado ponto da fala de alguém, temos o mesmo item lexical se vinculando a uma estrutura um pouco diferente – trata-se de querer retomar uma ideia, ou uma parte daquilo que foi dito. Vemos, assim, como o mesmo item lexical, em contextos diferentes, evocou *frames* diferentes, desencadeando interpretações diferentes.

Segundo a Semântica de *Frames*, portanto, as palavras não possuem significados isoladamente; seus significados emergem dos *frames* que evocam. Fillmore (1982) mostra como os *frames* desempenham um papel fundamental na compreensão do discurso. Eles orientam inferências (“Ontem foi o dia de Daniela soprar as velhinhas”, que evoca um *frame* de aniversário sem que essa palavra seja mencionada) e moldam interpretações.

A Semântica de *Frames* pode assumir um papel muito interessante na formação de futuros professores, ou seja, dos estudantes em Cursos de Licenciatura em Letras, pois permite que compreendam o significado das palavras não de forma isolada, mas como construções interligadas a contextos e estruturas cognitivas mais amplas. Isso pode ajudar nossos alunos e alunas a enxergarem a linguagem como um produto do uso e da interação com tudo aquilo que nos cerca. Assim, a partir da ideia de *frames*, os professores em formação podem desenvolver estratégias para ensinar conteúdos lexicais, por exemplo, incorporando as nuances semânticas de maneira mais contextualizada e dinâmica, enriquecendo a prática docente ao possibilitar uma compreensão mais profunda da linguagem, que pode ser levada para as salas de aula desses futuros profissionais.

2.2 A Teoria da Metáfora e da Metonímia Conceptuais

Proposta por George Lakoff e Mark Johnson, a Teoria da Metáfora e da Metonímia Conceptuais (TMMC) argumenta que a metáfora não é meramente um recurso linguístico, mas um mecanismo fundamental do pensamento humano. As metáforas estruturam nossa compreensão de conceitos abstratos ao mapeá-los em experiências mais concretas.

Um exemplo clássico é a metáfora TEMPO É DINHEIRO, refletida em expressões como “gastando tempo”, “reservar alguns minutos” ou “banco de horas” (cf. Lakoff; Johnson, 1980). Esse mapeamento metafórico permite que as pessoas concebam o tempo como um recurso valioso e quantificável. Outra metáfora conceptual amplamente estudada é ARGUMENTO É GUERRA, evidente em expressões como “atacar uma posição”, “defender uma tese” e “vencer um argumento”. Assim, a TMMC enfatiza que as metáforas não são arbitrárias; elas emergem da experiência corporificada. Nossas interações físicas e sociais moldam esses mapeamentos.

A metonímia também é um conceito que passa a ser discutida, na obra de Lakoff e Johnson (1980), como um recurso cognitivo, mas, diferentemente da metáfora, tem uma função referencial em que se usa uma entidade para representar outra, operando, segundo Radden e Kövecses (1999), em dois grupos básicos: (a) PARTE-TODO/ TODO-PARTE e (b) PARTE-PARTE. Essas categorias abrangem diversos domínios, que podem instanciar diversos tipos de metonímia. Na categoria PARTE-TODO e TODO-PARTE, estão os casos em que uma parte do conceito é usada para significar o todo (*Inglaterra* pelo *Reino Unido*) ou o contrário (*América* pelos *Estados Unidos*). Outros exemplos do tipo PARTE-TODO/TODO-PARTE, incluem CATEGORIA PELO MEMBRO, vista em “Esqueci de tomar a pílula, e agora?”, em que *pílula* (a categoria) é usada para representar apenas um tipo de pílula (anticoncepcional), e em SUBEVENTO PELO EVENTO, vista em “trocar as alianças”, um subevento, para representar o casamento, evento integral.

No tipo PARTE-PARTE, há CONTINENTE PELO CONTEÚDO, visto em realizações como “tomar duas taças” e “comer um prato”, em que os continentes *taças* e *prato* representam os conteúdos *bebida alcoólica* e *comida*. Outro

exemplo é o padrão LOCAL PELOS HABITANTES, visto em “São Paulo vai adorar o seu trabalho” e “Salvador precisava desse lugar”, em que *São Paulo* e *Salvador* representam os habitantes dessas cidades.

2.3 A Teoria dos Protótipos e o modelo cognitivo de categorização

A categorização, no âmbito da Linguística Cognitiva, é entendida como uma atividade básica humana, através da qual as pessoas organizam as suas experiências cotidianas a partir da criação de categorias com os mais diversos tipos de informação. “É um dos fatores constituintes da natureza psicolinguística do ser humano” (Saraiva, 2008, p. 40). A categorização está presente em atividades básicas: a forma como organizamos os alimentos numa geladeira, a forma como arrumamos o livro numa estante, a identificação de comidas como doces, salgadas, azedas e amargas ou, ainda, a classificação dos animais em selvagens, domésticos, úteis ou nocivos. Esses exemplos da vida prática evidenciam justamente a basicidade da categorização.

Na visão clássica de categorização, as categorias são vistas como universais e descomplicadas, e um membro faz parte de uma categoria, desde que apresente os traços necessários, e esses são suficientes. Não há espaço para discussões sobre a representatividade dos membros, uma vez que não há hierarquia entre os membros nesse sentido: se um elemento tem os traços necessários e suficientes, ele é tão representativo quanto qualquer outro dentro dessa categoria. Já no debate cognitivista da categorização, as categorias são dinâmicas, variáveis e flexíveis. A vinculação de um item a uma categoria não é mais analisada em termos essenciais, assim, um item não precisa ter todas as características associadas a tal categoria. Os itens se organizam dentro da categoria em termos de protótipo e periferia, com os membros prototípicos sendo os mais representativos, aqueles que apresentam mais características da categoria, e quanto mais se distancia do protótipo, mais à periferia esse membro está (Lakoff, 1987).

Uma aplicação dessa abordagem, que ficou conhecida como Teoria dos Protótipos, foi feita por Teixeira (2005), que analisou a categoria *fruto*, um conceito da Botânica, apontando que o protótipo desta categoria está associado à

ideia de *fruta*. Na verdade, o protótipo da categoria *fruta* se desgarra do conceito botânico e se associa à ideia de vegetais que se comem crus, têm sumo e são geralmente doces. Assim, em seu sentido prototípico, a categoria *fruta* não inclui *abóbora*, *azeitona*, *pepino* e *tomate*, mesmo que esses sejam frutos, do ponto de vista da Botânica. Entre os membros prototípicos de *fruta*, estariam *maçã* e *banana*.

Outra aplicação da Teoria dos Protótipos aparece no debate cognitivista da polissemia (Santos, 2012). Nessa visão, a rede semasiológica de um item é organizada em termos de protótipos e periferias, havendo sentidos mais prototípicos e sentidos mais periféricos. O elo entre esses sentidos é explicado através de *links* metafóricos e metonímicos entre eles. Um exemplo dessa interpretação pode ser visto no trabalho de Almeida, Santos e Santana (2021), sobre a polissemia de *vacina*. As autoras, dentro de uma abordagem histórica, mostram que o significado etimológico de *vacina* era de uma doença infecciosa que atingia o gado e que, quando eventualmente transmitida ao ser humano, o protegia contra a varíola. Metonimicamente, esse significado se estende para o sentido de um líquido encontrado nas tetas das vacas que era usado para proteger o ser humano contra a varíola. Ou seja, é uma metonímia ANTÍDOTO PELA DOENÇA. Esse significado se estende novamente, de forma metonímica, pois o conceito de *vacina* como antídoto não se restringe apenas à varíola. Assim, houve também, nessa gênese semântica, uma metonímia do tipo MEMBRO DA CATEGORIA POR TODA A CATEGORIA. Nessa extensão, forma-se o significado prototípico de *vacina*, interpretada como um antídoto para doenças, de uma forma geral. Por último, *vacina* se estende para a área de Informática, associando-se à ideia de antivírus. Daí, as autoras apontam uma extensão metafórica.

3 Propostas para a abordagem de conceitos da Semântica Cognitiva nas aulas da graduação e no ensino de português como língua materna

Em face do que foi exposto ao longo deste texto, vemos, como possibilidade para a formação de professores e para a sala de aula de Semântica nos Cursos de

Licenciatura em Letras, os conceitos de *frame*, metáforas e metonímias conceituais e protótipos. Ao trazer essas noções para o ensino de Semântica, há a possibilidade de abordar o significado linguístico não como algo isolado, mas como uma rede de associações que depende de um contexto maior. Nas aulas de Semântica em Cursos de Licenciatura em Letras, esse conceito pode ser explorado tanto de forma teórica quanto prática, com os licenciandos identificando *frames* em diferentes contextos e refletindo sobre suas implicações no uso da linguagem. Vejamos, a seguir, uma proposta didática simples que se baseia no conceito de *frame*.

O professor da disciplina de Semântica na graduação pode dar aos estudantes uma expressão como, por exemplo, *maria gasolina*. Pensemos, então, numa sentença como “Ela não passa de uma maria gasolina”. O trabalho com essa sentença em sala de aula consiste em construir, com os alunos, a ideia de que a expressão está evocando um *frame* bastante específico e culturalmente guiado, que é o de mulheres que buscam se relacionar com homens que possuem carros. Mas o que é que há na expressão que nos diz isso? Inicialmente, parece que nada. Contudo, a forma como os dois elementos da construção aparecem juntos, bem como o contexto em que elas se inserem, somado ao conhecimento de mundo dos falantes, nos leva a essa interpretação – interpretação esta que acarretou, ao longo do tempo, a aparição de expressões análogas, como *maria chuteira* (mulher que se interessa por jogadores de futebol), *maria parafina* (mulher que se interessa por surfista) e *maria tatame* (mulher que se interessa por lutadores de artes marciais) (Gonçalves, 2016). Essas construções com *maria*, estudadas também por Simões Neto, Oliveira e Borges (2025, a sair), evidenciam um cenário social machista e misógino que visa a condenar o comportamento das mulheres. Considerando que a Semântica Cognitiva não desvencilha o significado enciclopédico do significado linguístico, esse é um aspecto que não se pode ignorar na análise desse padrão. Enriquecerá esse exercício o paralelismo com construções com *joão* e *zé*, em que os estudantes verificarão se, nessas, há o mesmo tipo de categorização acerca do comportamento dos homens. Numa eventual transposição didática para o ensino básico, o trabalho com essas construções deve ser acompanhado com uma discussão sobre violência de gênero, machismo, misoginia, feminicídio, entre outras questões que atingem as

mulheres na sociedade brasileira. Sendo a linguagem um reflexo das nossas experiências culturais cotidianas, os professores devem explorar a instrumentalização da linguagem como mecanismos de violências, afinal *palavras* são pontos de acesso para *frames* que estão ativos na nossa experiência.

Outro tema que pode ser enriquecido pelo uso da Semântica de *Frames* em sala de aula é o da polissemia e da homonímia. Após a apresentação de exemplos que caracterizam esses fenômenos (como os itens “cabeça” e “manga”, por exemplo), o professor pode refletir, junto aos estudantes, acerca dos casos que desafiam as fronteiras entre a polissemia e a homonímia. Pensemos na forma como palavras que identificam animais são utilizadas para se referir a pessoas, como “cobra”, “cachorro” e “cavalo”. Os alunos, muito provavelmente, não teriam dificuldade em visualizar a conexão entre os sentidos de “cobra” e “cavalo” quando empregados para se referir a animais e a pessoas. É evidente de que ideia da cobra como um animal venenoso e perigoso colabora com o significado da palavra em “Não confio nela, é uma cobra”. Da mesma forma, o significado atrelado ao cavalo, animal que dá coice quando contrariado, contribui diretamente com a forma como entendemos uma sentença como “Meu vizinho é um cavalo, dá nem bom dia”. No entanto, perceber a correlação entre os sentidos de “cachorro” pode ser um desafio um pouco maior. É o caso, nesse momento, de se perguntar, junto aos alunos: o que é que há nos significados desse item lexical que selecionamos na hora de nos referirmos a outras pessoas? O *frame* evocado pela “pessoa cobra” é o de alguém traiçoeiro, com más intenções, que tem “veneno”, ou seja, que envenena os outros – isso está claramente ligado ao significado de “cobra” como animal. Mas e no caso de “cachorro”? O que do animal está sendo também evocado quando chamamos um homem assim? Muito provavelmente, os alunos tentarão encontrar respostas, das mais variadas. O interessante da atividade é mostrar que o conteúdo semântico dessas palavras está intrinsecamente relacionado à carga cultural presente nos conceitos que criamos, independentemente de a relação entre o animal e o uso não literal da palavra ser óbvia ou não. De uma forma ou de outra, evocamos um *frame*, ou seja, compreendemos o uso da palavra.

A introdução da Teoria da Metáfora Conceptual também pode ser feita tanto na sala de aula da graduação quanto na educação básica. Essa teoria, que

trata da maneira como compreendemos conceitos abstratos a partir de domínios mais concretos, permite explorar o significado linguístico como uma construção enraizada na experiência corporal e cultural. No ensino de Semântica em cursos de Licenciatura em Letras, as metáforas conceptuais também podem ser abordadas tanto no nível teórico quanto prático, com atividades que incentivem os alunos a identificar e analisar metáforas em diferentes contextos, refletindo sobre sua relação com a cognição e a cultura.

O professor de Semântica pode começar apresentando o conceito básico de metáfora conceptual, utilizando exemplos clássicos, como A VIDA É UMA JORNADA (*life is a journey*, no original em inglês). Em seguida, os alunos recebem sentenças para análise, todas envolvendo metáforas relacionadas ao mesmo domínio fonte. Por exemplo, vamos considerar o domínio de “viagem” aplicado à metáfora conceptual A VIDA É UMA JORNADA, com sentenças como:

- (a) Estou tentando encontrar o meu caminho na vida.
- (b) Ele chegou ao final da linha muito cedo.
- (c) Nós estamos andando em círculos, sem sair do lugar.
- (d) Ainda há um longo caminho a percorrer.

O objetivo dessa atividade é que os alunos identifiquem a metáfora conceptual subjacente a cada sentença, conectando os elementos metafóricos ao domínio fonte e ao domínio alvo. No caso das frases acima:

- O domínio fonte é “jornada”, envolvendo conceitos como “caminho”, “ponto de partida”, “destino”, “progresso” e “obstáculos”.
- O domínio alvo é “vida”, em que esses conceitos metafóricos são mapeados para questões relacionadas a escolhas, etapas da vida, dificuldades e objetivos.

Além das atividades sugeridas, é importante considerar a possibilidade – e mesmo a atratividade – de se basear o ensino da Semântica, partindo de conceitos e pressupostos da Semântica Cognitiva, em dados naturalísticos da língua, com propostas didáticas que incentivem os alunos a compilar *corpora* e

analisar a linguagem em contextos reais de uso e em diversos gêneros textuais, como textos de redes sociais e notícias, por exemplo. Essa abordagem teórica, ao valorizar e abranger uma ampla diversidade de gêneros textuais, alinha-se plenamente às propostas de letramento promovidas pela BNCC (Brasil, 2018). Nesse contexto, o principal objetivo das aulas de Língua Portuguesa deve ser a promoção e a ampliação das práticas de letramento, proporcionando aos alunos ferramentas para interagir de forma mais significativa e crítica com os diversos textos presentes em seu cotidiano. Assim, a incorporação de ideias da Semântica Cognitiva nos Cursos de Letras pode levar à formação de professores mais conscientes e preparados para lidar, em suas salas de aula, com as questões de língua de forma mais dinâmica, isto é, mais conectada com o meio em que os alunos estão inseridos e com as transformações sociais. Trata-se, portanto, de um ensino de língua mais “real”.

Articulando-se às perspectivas apresentadas, o professor da Educação Básica pode se valer das teorias propostas pela Semântica Cognitiva para mediar suas aulas. Primeiramente, diante das perspectivas tradicionais acerca do uso das figuras de linguagem na educação básica brasileira, faz-se necessário, em um primeiro momento, romper com essa visão restritiva e tornar a metáfora e a metonímia figuras acessíveis para a construção do significado. Essa mudança de abordagem é essencial para a prática docente, uma vez que, historicamente, esses elementos têm sido abordados nos próprios livros didáticos de maneira limitante e priorizados apenas em contextos literários.

Nesse sentido, é fundamental aplicar os conhecimentos da Linguística Cognitiva de maneira abrangente, possibilitando o acesso ao significado linguístico a partir de exemplificações que evidenciem o funcionamento das metáforas e metonímias na linguagem cotidiana. A ampliação do repertório textual, indo além de trechos exclusivamente literários, é imprescindível para que os alunos da educação básica compreendam que as figuras de linguagem não estão restritas ao universo literário, mas permeiam diversos gêneros discursivos presentes em seu cotidiano. Para isso, recomenda-se a utilização de gêneros textuais variados, como reportagens, tirinhas, textos opinativos, cartas e outros tipos de textos com os quais os alunos tenham contato frequente.

Essa sequência didática foi pensada para o primeiro ano do Ensino Médio, etapa em que os alunos já possuem certo domínio da leitura e interpretação textual, mas ainda precisam desenvolver uma visão mais ampla sobre os mecanismos cognitivos que estruturam a linguagem. Também é nessa etapa do Ensino Médio que o conteúdo "Figuras de Linguagem" aparece, servindo, a priori, como base para a interpretação de textos literários vindouros. Nesse contexto, a abordagem clássica desse conteúdo serve como base para a simples memorização de classificações de figuras de linguagem de textos literários e suas interpretações. Contudo, uma abordagem da metáfora e metonímia como figuras de pensamento no primeiro ano do Ensino Médio pode ajudar na compreensão do papel cognitivo desses elementos e de seu papel na construção do significado linguístico como um todo, servindo como base para a interpretação de todos os textos, literários ou não.

Após essa etapa inicial de exposição e identificação, é necessário realizar uma sistematização das metáforas, permitindo que os alunos compreendam como essas estruturas cognitivas emergem e se organizam. A abordagem cognitivista enfatiza que as metáforas não surgem arbitrariamente, mas possuem uma base corpórea e cognitiva. Ainda que essa sistematização não ocorra de maneira estritamente taxonômica para os alunos, é essencial alcançar um entendimento mais amplo da cognição, de modo que os alunos percebam a linguagem como parte fundamental dos processos humanos, em sua dimensão interdisciplinar.

A sequência didática deve seguir as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prioriza o trabalho docente com base no texto. Assim, o primeiro contato dos alunos com as metáforas deve ocorrer por meio da identificação dessas estruturas em textos já existentes, antes da produção de textos próprios. Uma possível estratégia metodológica consiste em dividir a turma em cinco grupos para que cada um reflita sobre um conceito diferente por meio das ferramentas da Linguística Cognitiva, como metáforas, metonímias e processos de categorização. Conceitos centrais para a experiência humana, como amor, vida, morte, saudade, tristeza e raiva, podem ser analisados a partir da variação de sua conceptualização em diferentes gêneros textuais.

Após esse momento inicial de reflexão, a turma pode escolher um desses conceitos, como, por exemplo, o conceito de "vida". Ele poderá ser investigado, por cada um dos grupos, a partir de sua manifestação em distintos gêneros discursivos, como cartas de luto, reportagens sobre tragédias, dedicatórias, campanhas de prevenção ao suicídio (Setembro Amarelo) e mensagens de agradecimento. Cada grupo escolherá um gênero e terá que encontrar três textos desse gênero para analisar. Dentro disso, analisarão como o conceito é construído nesses diferentes contextos discursivos, tabelando as metáforas e metonímias mais recorrentes e refletindo sobre o porquê de elas terem sido acionadas nos textos que escolheram. Esse processo evidenciará a variação linguística envolvida na conceptualização. Essa abordagem dialoga diretamente com os princípios da BNCC no que diz respeito ao ensino da variação linguística e à ampliação da competência interpretativa dos alunos.

Ao final desse processo, o professor deve mediar um debate sobre os resultados obtidos, destacando como a variação linguística influencia a construção de significado. Essa reflexão permitirá que os alunos compreendam o papel das metáforas, metonímias e dos processos de categorização na estruturação do pensamento e da linguagem. Dessa forma, a análise das figuras de linguagem transcende a mera classificação estrutural, fornecendo aos alunos ferramentas cognitivas para interpretar e atribuir significado ao mundo ao seu redor. O papel do professor, portanto, será o de apresentar essas ferramentas e fomentar uma compreensão ampla e contextualizada da língua como elemento essencial da cognição humana.

Por último, devemos pensar como trabalhar a categorização nas salas de aula da Educação Superior. Uma possibilidade para a aula da graduação em Letras é trabalhar com o debate racial, através das questões de racismo e colorismo no Brasil. No debate racial brasileiro, pode-se explorar a formação da categoria *negro*, que inclui *pretos* e *pardos*. A consolidação dessa categoria se deu como um movimento político importante para conquistas sociais voltadas a pessoas negras no país. Recorrentemente, a mídia, incluindo redes sociais e imprensa, lança mão de debates sobre a identificação de pessoas negras, o que pode levar a reflexão sobre o que é ser negro no Brasil. Quais as características que as pessoas negras apresentam para que sejam categorizadas como tais? Uma

pessoa para ser identificada como negra precisa ter todas essas características? A categoria *negro* mudou ao longo da história do Brasil? Ser negro no Brasil é a mesma coisa em todo lugar do mundo? Paralelamente, o mesmo exercício pode ser feito em relação à discussão sobre branquitude. As mesmas perguntas feitas sobre pessoas negras, portanto, podem ser feitas para as pessoas brancas. Outras categorias raciais podem e devem ser abordadas também. Esse é um debate complexo que vai muito além da Linguística, mas que pode enriquecer as aulas de Semântica desde uma perspectiva cognitivista, uma vez que mostram a dinamicidade das categorias raciais e a sua relação com a dimensão sócio-histórica-cultural.

Na sala de aula do ensino básico, é muito salutar o trabalho com categorização. Oliveira (2012) apresenta uma intervenção para a Educação Infantil que pode ser usada em séries mais avançadas, para reforçar a basicidade da categorização. Nessa atividade, Oliveira (2012) colocou figuras de animais como *mosca*, *barata*, *formiga*, *aranha*, *cobra*, *rato*, *pulga*, *percevejo*, *escorpião*, *lagarta*, *barbeiro* e *gafanhoto* e pediu aos alunos para classificarem-nos em três categorias ‘animais que podem transmitir doenças’, ‘animais que podem estragar plantações’ e ‘animais que podem causar a morte’. A partir das respostas dos estudantes, Oliveira (2012) identificou quais seriam os membros prototípicos de cada categoria, como *formiga* para ‘animais que podem estragar plantações’, *mosca* e *barata* para ‘animais que podem transmitir doenças’ e *cobra* para ‘animais que podem causar a morte’. Esses animais foram prontamente identificados, o que reforça o caráter prototípico. Os outros demandaram maior reflexão dos estudantes ou oscilaram mais entre as categorias. Esse exercício pode mostrar a importância dessa categorização para a vida prática, além de fazer os alunos refletirem sobre o caráter cognitivo e pragmático das categorias.

Seguindo na mesma linha, o trabalho sobre categorização na educação básica pode se associar à abordagem do fenômeno da polissemia. O professor de pode tomar o exemplo da palavra *gato*. Provavelmente, o primeiro significado levantado pelos alunos será o do animal. Esse é o significado prototípico. A partir disso, o professor construirá com os alunos a formação da categoria *gato*, pensando que informações são socialmente difundidas sobre os gatos. Tradicionalmente, fala-se do *gato* como um animal bonito e esperto, mas

também traíçoeiro, astuto, preguiçoso, arisco, indiferente e vingativo. Depois disso, o professor poderá solicitar que os alunos busquem em um dicionário de língua portuguesa o significado do verbete ‘gato’. Devem aparecer acepções como ‘indivíduo ligeiro, esperto’, ‘rapaz ou homem muito atraente’, ‘ladrão, gatuno’, ‘dispositivo (ou ligação irregular), feito para furtar especialmente energia elétrica; gambiarra’ (Houaiss; Villar, 2009, verbete ‘gato’). A partir disso, pode ser feito um exercício de reflexão em que os alunos vinculem essas acepções ao animal *gato*. Não se pode perder de visto que esses significados se conectam por metáfora e metonímia, principais mecanismos geradores de polissemia.

Atividades como as supracitadas têm grande potencial de enriquecer o aprendizado. Esse enfoque permite aos licenciandos explorar a linguagem em funcionamento, observando como as metáforas são utilizadas de forma criativa, contextual e culturalmente situada, por exemplo. Além disso, atividades dessa natureza desenvolvem habilidades analíticas e metodológicas nos alunos, preparando-os para lidar com dados linguísticos autênticos em sua futura prática docente ou em pesquisas acadêmicas. Embora essas sejam apenas ideias iniciais, elas oferecem um caminho instigante para aliar o ensino de Semântica às demandas contemporâneas de reflexão sobre a língua em uso, dando valor e destaque à complexidade do significado em contextos reais.

4 Palavras Finais

O estudo delineado neste ensaio destaca o papel crítico da Semântica na formação de futuros educadores, particularmente no contexto dos Cursos de Licenciatura em Letras. Como mencionados anteriormente no texto, a Semântica, por vezes, acaba sendo vista como uma área um tanto subdesenvolvida, sendo relegada a um papel secundário ou limitado – o que reflete a própria história da Semântica dentro da Linguística. Apesar de sua importância, nota-se, em muitos currículos, falta de profundidade em sua integração em programas de formação de professores. Essa é uma lacuna que, a nosso ver, precisa de atenção urgente, pois uma sólida compreensão da Semântica é essencial para futuros professores, permitindo-lhes não apenas compreender as nuances da linguagem, mas também interpretar, analisar e ensinar em suas várias formas e funções.

É sabido, também, que, muitas vezes, as disciplinas do eixo da Linguística, nos Cursos de Licenciatura em Letras, acabam por focar demais em questões puramente teóricas, não havendo muito espaço para reflexões acerca da futura prática docente dos estudantes – isso não acontece só com a Semântica, mas também com campos como a Morfologia e a Sintaxe. É assim que a Semântica Cognitiva oferece contribuições significativas, pelo menos, dentro do contexto deste texto, ao ensino da Semântica. Ao focar no significado como inerentemente ligado à experiência humana e aos processos cognitivos, a Semântica Cognitiva fornece uma estrutura mais abrangente para a compreensão da linguagem. Ela se afasta da visão das palavras como entidades estáticas com significados fixos, apresentando-as como conceitos flexíveis e dependentes do contexto que podem evocar uma ampla gama de associações e interpretações. Os nossos futuros professores devem levar essas ideias para as escolas, colaborando com um ensino mais contextualizado da língua e menos distante das realidades – linguísticas e não linguísticas – de seus estudantes.

Um aspecto particularmente importante desta reflexão é a proposta de incorporar conceitos-chave da Semântica Cognitiva, como *frames*, metáforas e metonímias conceptuais e protótipos, no currículo dos cursos de graduação em Semântica. Ao examinar a maneira como os *frames* operam em vários contextos, por exemplo, buscamos evidenciar de que modo os pressupostos da Semântica Cognitiva podem ajudar os alunos a construir uma compreensão mais profunda de como o significado é negociado e moldado na comunicação do mundo real, algo que, futuramente, eles levarão para suas salas de aula.

A integração da Semântica Cognitiva em programas de formação de professores não é meramente um exercício teórico; ela tem implicações práticas para como os futuros professores abordam o ensino de línguas. Ao explorar conceitos pertencentes a essa abordagem, os alunos podem entender melhor como o significado é construído e processado não apenas por meio de palavras individuais, itens linguísticos que simplesmente existem. O que buscamos com este ensaio foi mostrar que é preciso levar em consideração o ensino da linguagem como algo vivo e dinâmico em todos os seus aspectos e todas as suas esferas. Precisamos equipar nossos estudantes nos cursos de Licenciatura em Letras com ferramentas para que desenvolvam uma visão de Semântica conectada ao uso, à

interação e às transformações sociais – algo que, como já dito anteriormente, gerará frutos nas salas de aula da Educação Básica.

À luz dessas considerações, foi nosso objetivo demonstrar que a inclusão da Semântica Cognitiva no currículo de programas de formação de professores de graduação tem o potencial de melhorar significativamente a qualidade do ensino de línguas.

Referências

ALMEIDA, A. A. D.; SANTOS, E. S. dos; SANTANA, N. M. O. Notícias sobre um estudo cognitivo sócio-histórico da polissemia de -vacina-. *LaborHistórico*, Rio de Janeiro, v. 7, p. 188-209, 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 mar. 2025.

CROFT, William; CRUSE, D. Alan. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

EVANS, V.; BERGEN, B. K.; ZINKEN, J. (Ed.). *The cognitive linguistics reader*. London: Equinox, 2007.

EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. *Cognitive Linguistics: an introduction*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2006.

FILLMORE, Charles J. Frame semantics. In: The Linguistic Society of Korea (Eds.). *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin Publishing Co., 1982. p. 111-137.

FILLMORE, Charles J. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica*, Alessandria, v. 6, n. 2, dez. 1985. p. 222-254.

GONÇALVES, C. A. V. *Atuais tendências de formação de palavras*. São Paulo: Contexto, 2016.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. *Dicionário Houaiss Eletrônico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LAKOFF, G. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: Chicago University Press, 1987.

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

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books, 1999.

OLIVEIRA, I. F. da S. Categorização e prototipicidade em atividades didáticas da Educação Infantil. In: MARTINS, M. A.; CAMPOS, S. F.; SÁ JUNIOR, L. A. de; RODRIGUES, M. das G. S. (Org). *Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 04 a 07 de setembro de 2012*. Natal: EDUFRN, 2012, p. 1-8.

RADDEN, G; KÖVECSES, Z. Towards a theory of metonymy. In: PANTHER, K-U; RADDEN, G. (eds). *Metonymy in language and thought*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1999, 223-239.

SANTOS, E. S. O estudo da polissemia à luz da Linguística Cognitiva. In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (Org.). *ROSAE: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA, 2012, p p. 704-720.

SARAIVA, A. M. Cognição e categorização: uma revisão teórica. In: PELOSI, A. C.; FELTES, H. P. M.; FARIAS, E. M. P. (Orgs). *Cognição e linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, pp. 39-70.

SIMÕES NETO, N. A.; OLIVEIRA, R. A.; BORGES, D. O esquema [maria N]N no português brasileiro contemporâneo: estudo construcional de compostos [NN]N. In: SIMÕES NETO, N. A.; BORGES, D. KNOTH, J. V. (Org.). *Pesquisas contemporâneas sobre o português em uso: perspectivas funcionalistas, cognitivistas e construcionais*. Salvador: EDUFBA, 2025. (a sair)

TEIXEIRA, J. Organização conceptual das categorias e a lexicalização de um protótipo (fruta). *Diacrítica – Série Ciências da Linguagem*, Minho, n. 19, v. 1, p. 239-280, 2005.

Artigo recebido em 10/01/2025 e aceito em 26/05/2025.