

GIL, M. Figuras de linguagem: da vida cotidiana para a escola. *ReVEL*, v. 23, n. 44, 2025. [www.revel.inf.br].

Figuras de linguagem: da vida cotidiana para a escola

Maitê Gil¹

mmgil@ucp.pt

Introdução

A partir do crescimento e da consolidação dos estudos em Linguística Cognitiva, as figuras de linguagem deixaram de ser vistas apenas como um recurso linguístico fortemente associado a expressões criativas para serem estudadas e compreendidas como recursos cognitivos envolvidos na maneira como experienciamos e conceitualizamos o mundo.

Nas últimas décadas, diversos estudos têm investigado o papel das figuras de linguagem em diferentes contextos, evidenciando a ubiquidade das figuras de linguagem na nossa vida cotidiana. Especificamente no contexto educativo, em uma recente revisão sistemática da literatura sobre a eficácia das pedagogias dirigidas ao ensino de língua adicional inspiradas pela Linguística Cognitiva (e fortemente permeadas pelas figuras de linguagem), Liu e Qin (2024) identificaram um crescimento acentuado de estudos empíricos na área ao longo dos 28 anos investigados. Os autores verificaram que os modelos investigados revelaram-se eficazes em 93,5% dos 62 estudos empíricos revisados, apresentando mais valias que abrangem estudantes de diferentes faixas etárias e de variados contextos linguísticos e de ensino.

Diante deste potencial previamente revelado, buscarei, neste texto, apresentar uma reflexão mais aplicada sobre as possibilidades (ou sobre a necessidade?) de as figuras de

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil), com um período de colaboração na Universidade de Birmingham (Reino Unido). Pesquisadora do Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH-UCP), realizando também atividades de pesquisa no Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos (CEFH).

linguagem terem, na escola, uma abordagem mais próxima ao papel que desempenham em nossa vida cotidiana. Para isso, centrarei a discussão acerca da presença de uma figura de linguagem em especial: a metáfora.

Ainda em 2003, Lynne Cameron fez uma ampla investigação sobre a presença e a operação da metáfora no discurso educacional. A partir das reflexões propostas, a autora concluiu que uma melhor compreensão da operação da metáfora pode aumentar a eficácia da sua escolha e do seu uso no discurso educacional. Cameron destacou que os professores usam extensivamente metáforas ao longo de suas aulas, seja na apresentação de conteúdo ou na proposição de tarefas, evidenciando a presença das metáforas nas aulas de diferentes áreas científicas. Este estudo de Cameron abriu caminhos para refletirmos sobre a presença da metáfora tanto nas aulas de línguas, quando nas demais aulas que compõem o percurso escolar.

A seguir, apresento algumas reflexões e evidências a partir de três questões, nomeadamente: (i) que aspectos podem ser considerados numa abordagem mais ampla à metáfora na aula de língua portuguesa como língua materna?; (ii) que implicações os estudos sobre a metáfora podem ter para as aulas de línguas adicionais?; e (iii) que papel pode ter a metáfora nas aulas das demais áreas científicas?

1. Que aspectos podem ser considerados numa abordagem mais ampla à metáfora na aula de língua portuguesa como língua materna?

Littlemore (2004), partindo do pressuposto de que a metáfora frequentemente contém um componente avaliativo, desenvolveu um estudo a fim de investigar se a compreensão de metáforas conceituais poderia estimular um posicionamento crítico dos estudantes frente aos textos lidos. A hipótese da autora era que, “se os leitores puderem identificar as metáforas conceituais subjacentes a textos persuasivos, e perceber as limitações dessas metáforas, eles podem estar em uma melhor posição para questionar a opinião dos escritores criticamente”² (Littlemore 2004: 44). Os resultados do estudo evidenciaram que o trabalho com metáfora pode ser desenvolvido de forma associada a

² Tradução minha. Texto original: “*If readers can identify conceptual metaphors underlying persuasive texts, and see the limitations of these metaphors, they may be in a better position to question the opinions of the writers critically*” (Littlemore 2004: 44).

textos argumentativos, aprimorando a capacidade de leitura crítica por parte dos estudantes. De maneira alinhada às conclusões da autora, Low (2008) argumenta que o trabalho com a metáfora nas aulas de língua deve objetivar o desenvolvimento da capacidade de *uso* desse fenômeno, como, por exemplo, a análise do emprego de metáforas para explicar algum tópico ou a compreensão do papel desempenhado pela metáfora na fala de outras pessoas, em uma argumentação, em um discurso publicitário etc.

No contexto brasileiro, num estudo desenvolvido em 2012, busquei caracterizar a abordagem dada à metáfora por livros didáticos de Língua Portuguesa dedicados ao Ensino Fundamental. A análise desenvolvida evidenciou que a apresentação desta figura de linguagem era muito diretamente relacionada a gêneros literários (poema, fábula, entre outros), reforçando a noção equivocada de que a metáfora é, apenas, um recurso literário e não um recurso que opera em toda a linguagem. Ao analisar os exercícios relativos à metáfora presentes nos livros didáticos, evidenciei que a metáfora recebia, basicamente, um tratamento mecânico e classificatório nas atividades. Mais recentemente, em 2019, a mesma análise voltada a livros didáticos para o Ensino Médio levou a resultados muito semelhantes, especialmente na associação quase que exclusiva do trabalho com a metáfora aos gêneros literários (Gil; González 2019).

A partir das análises feitas, propus que o trabalho sobre a metáfora nas aulas de língua portuguesa seja estruturado a partir de três eixos: (a) abordagem não pontual; (b) reconhecimento da sua ocorrência em diferentes textos e em diferentes áreas; e (c) destaque a aspectos associados aos *usos* da metáfora (Gil, 2012). Inicialmente, destaquei a importância de não se tratar a metáfora como um conteúdo gramatical que deve ser ensinado em uma ordem fixa e de maneira exaustiva, destacando que a reflexão explícita sobre a metáfora pode ser significativa sempre que esse fenômeno se mostrar importante para a compreensão de determinado texto ou para a atuação em determinada prática de uso da linguagem. No segundo eixo, refleti sobre a variedade de textos e de contextos em que a metáfora é utilizada, argumentando que uma reflexão intencional sobre tais usos pode revelar aos estudantes, por exemplo, o poder persuasivo da metáfora a que todos estamos expostos nos textos publicitários ou nas campanhas políticas.

Por fim, no terceiro eixo, sistematizei cinco características das metáforas que, se forem considerados na reflexão explícita realizada a partir do trabalho com esse

fenômeno, podem contribuir para que o uso e os efeitos de sentido da metáfora sejam reconhecidos e valorizados pelos estudantes. Os aspectos listados são: (i) o *papel do contexto na compreensão e na produção de metáforas*, uma vez que ele pode orientar o estudante a buscar pistas contextuais para uma melhor compreensão tanto de metáforas convencionais quanto de metáforas novas; (ii) *a intenção do falante*, pois o estímulo à consciência sobre a intenção do falante tem potencial para auxiliar-nos na vigilância das metáforas a que somos expostos cotidianamente (na publicidade, no jornalismo etc.), possibilitando uma avaliação mais crítica; (iii) *a parcialidade da metáfora*, visto que, ao possibilitar a compreensão de um conceito em termos de outro, a metáfora encobre algumas características desse conceito e ressalta outras; (iv) *o uso sistemático de certas metáforas em determinados contextos*, visto que uma análise do uso sistemático das metáforas presentes num texto pode levar a uma melhor compreensão do próprio texto; e (v) *a unidirecionalidade dos mapeamentos*, o que poderia, então, propiciar uma compreensão da metáfora como um processo maior que a (e distinto da) comparação.

Apesar de esta lista não ser exaustiva, ao ser considerada por docentes de língua portuguesa em seus planejamentos, tem o potencial de informar uma abordagem mais ampla e consistente à metáfora nas aulas de língua materna. Argumento, ainda, que tal abordagem não seria apenas benéfica para a aprendizagem sobre os usos da língua, mas também poderia potencializar as aprendizagens dos estudantes em outras áreas, como ilustrarei mais adiante.

2. Que implicações os estudos sobre a metáfora podem ter para as aulas de línguas adicionais?

Relativamente às possíveis abordagens à metáfora nas aulas de línguas adicionais, os estudos são ainda mais numerosos. Muitos pesquisadores enfatizaram as mais valias de aumentar a consciência metafórica e de desenvolver a competência metafórica de aprendizes de línguas adicionais ao longo das últimas décadas (Littlemore 2023; Martín-Gascón 2023; Hijazo-Gascón 2011; Boers 2011, entre outros).

Werkmann Horvat et al. (2021), por exemplo, investigaram como os falantes de inglês como língua adicional processam expressões metafóricas convencionais por meio de uma tarefa de *priming* semântico multimodal. As diferenças nos tempos de reação dos

participantes aos estímulos mostraram que os falantes de inglês como língua adicional estão cientes das conexões entre os *primings* literais e os alvos, resultando em tempos de reação mais lentos, enquanto esse efeito não é encontrado na condição metafórica. Este resultado reforça a compreensão de que, mesmo quando a linguagem metafórica é muito convencional, ela pode representar um desafio semântico e pragmático para os estudantes, o que justifica uma abordagem explícita, por exemplo, aos significados metafóricos de palavras polissêmicas. Cameron já argumentava, em 2003, que chamar a atenção para a ocorrência de alguns mapeamentos conceituais comuns a diferentes línguas pode oferecer um recurso útil para os estudantes, mesmo que as expressões linguísticas metafóricas variem de língua para língua.

Ainda neste sentido, Littlemore (2023) destaca que as evidências de estudos dedicados à abordagem da metáfora conceitual em aulas de línguas adicionais revelam que estudantes que receberam instruções acerca das funções mais abrangentes da metáfora, isto é, da sua natureza conceitual, foram, posteriormente, capazes de recorrer ao que aprenderam na compreensão de novo vocabulário. Já Masid Blanco (2017) investigou as implicações da instrução explícita acerca de metáforas linguísticas na interpretação e na produção de metáforas por estudantes com diferentes níveis de proficiência linguística em espanhol (A2, B1 e B2). Os resultados do estudo demonstraram a importância do ensino explícito da metáfora linguística como parte constituinte do léxico geral do espanhol e como componente facilitador do acesso ao léxico polissêmico.

Para além da organização conceitual das línguas, as metáforas conceituais podem não apenas representar conceitualizações potencialmente universais, como ser interessantemente diferentes, oferecendo um ponto de partida para atividades sobre cultura e consciência linguística (Cameron 2003) nas aulas de línguas adicionais.

Apesar das inúmeras evidências favoráveis a uma abordagem ampla e intencional da metáfora nas aulas de línguas, um estudo acerca da percepção de professores (225 participantes de diferentes países) sobre utilização da metáfora conceitual no ensino e na aprendizagem de línguas mostrou que a organização conceitual é percebida como um aspecto menos importante da língua pelos professores e, portanto, não prioritário (Boussaid 2023). Este resultado reforça a necessidade de mais oportunidades para que os professores tenham acesso ao conhecimento produzido pela investigação linguística, assim como sejam apoiados na transposição didática de tais construtos teóricos.

3. Que papel pode ter a metáfora nas aulas das demais áreas científicas?

À primeira vista, a esfera da ciência pode parecer um ambiente hostil à presença de metáforas, uma vez que a ciência se ocupa da busca e da representação do conhecimento, o que, para muitos, só pode ser literal. As evidências, no entanto, apontam para a direção oposta.

Contenças (1999) apresenta um estudo que ressalta a eficácia da metáfora na produção da ciência, mostrando que ela permite a elaboração de premissas originais e estende o poder de dedução. Por essas razões, segundo a autora, a metáfora encontra-se tanto em textos de divulgação quanto em textos para especialistas. Ela ressalta, contudo, que as metáforas não são usadas pelos pesquisadores apenas como uma forma de comunicação, o que poderia sugerir que elas fossem exteriores ao conteúdo do conhecimento científico. Pelo contrário, a autora argumenta que “as metáforas têm a função de estruturar e organizar o trabalho de investigação, participando da construção do saber científico” (Contenças 1999: 81).

Se, por um lado, a metáfora desempenha um papel importante na produção da ciência, ela também tem, por outro lado, uma função central na sua divulgação. Berber Sardinha (2007) aponta que a ocorrência de metáforas existe em diversas esferas de divulgação: veículos especializados, revistas e jornais destinados ao público em geral e materiais para ensino, como é o caso dos livros didáticos. É importante notar, no entanto, que a metáfora não pode ser vista apenas como um elemento “facilitador” da compreensão, seja porque ela atua na produção do conhecimento científico, seja porque ela não é uma “tradução” de algo, isto é, por ela não simplesmente dizer a mesma coisa de outro modo. A metáfora também cria “uma nova maneira de ver uma descoberta científica, por exemplo, que não é necessariamente igual àquela em que os pesquisadores se basearam” (Berber Sardinha 2007: 92).

Em 2008, Low propôs uma extensa reflexão acerca do que vinha sendo afirmado sobre a relação entre metáfora e educação. No texto, o autor salienta que, nas disciplinas de modo geral (com exceção do ensino de línguas), não há controvérsias sobre as contribuições da metáfora, uma vez que ela (i) permite que o professor dialogue com os estudantes que não dominam determinada teoria; (ii) possibilita que os estudantes visualizem conceitos abstratos; (iii) motiva os estudantes; e (iv) permite que os

professores moldem as aulas para atender a necessidades individuais e a diferentes níveis de compreensão. Cameron (2003) ressalta, entretanto, que os professores devem ver o uso das metáforas pedagógicas como um estágio a ser ultrapassado e não como um fim em si mesmo, para que sejam evitados enganos na compreensão dos conceitos. Essa ressalva mostra-se importante, uma vez que foram identificados pela autora cinco comportamentos diferentes diante de metáforas presentes em textos de apresentação de conteúdos, e, desses cinco, os três primeiros merecem um cuidado especial por parte dos professores. Foram constatadas situações em que as metáforas presentes nos textos: (i) não puderam ser compreendidas; (ii) foram compreendidas, mas não geraram novos entendimentos; (iii) levaram a novos entendimentos, mas imprecisos e instáveis; (iv) levaram a novos entendimentos estáveis; e (v) levaram a novos entendimentos com a mediação de um adulto.

A investigação proposta por Bellini e Frasson (2006) sobre a abordagem dada por dez livros didáticos, dedicados ao Ensino Médio, ao HIV e à AIDS ilustra bem esta questão. As autoras identificaram a metáfora da guerra como condutora do modelo conceitual HIV/AIDS, com afirmações como “o vírus *invade* a célula”, “vírus são seres extremamente simples que *atacam* a célula hospedeira”, “o vírus *invade* e *destrói* os linfócitos T”. Elas afirmam que, para os autores de livros didáticos, “o HIV, este ‘ser extremamente simples’, ataca, comanda, prolifera e mata” (Bellini; Frasson 2006: 336). Por outro lado, as análises de textos científicos sobre o vírus mostraram que a metáfora utilizada pelos cientistas é a da interação. O que acontece, então, é uma interação entre o RNA do vírus e o DNA do linfócito, que cria mecanismos para evitar que o RNA do HIV processe sua replicação. Esse conflito entre a metáfora proposta pelos cientistas e a utilizada pelos livros didáticos causa, segundo as autoras, uma abordagem que não privilegia a educação preventiva, pois, ao apresentar a AIDS como uma doença mortal, subjugava os professores e estudantes ao medo.

A investigação de Bellini (2006) sobre as definições apresentadas para a evolução em doze livros didáticos de Ciências, por sua vez, revela o uso da metáfora da escada para a apresentação desse conceito. Essa metáfora caracteriza-se pela representação da evolução como algo linear, como uma única e progressiva sequência de mudanças. A autora afirma que, embora esta seja uma metáfora bastante recorrente nos livros didáticos, ela não representa o fenômeno evolutivo em sua riqueza e diversidade. No que

se refere diretamente à evolução da espécie humana, pode-se perceber a presença dessa metáfora, também, nos livros de História.

Sobre a Matemática, disciplina muitas vezes vista como neutra e objetiva, Lakoff e Núñez (2000) argumentam que ela é, na verdade, permeada por processos metafóricos. Para chegar a essa conclusão, os autores partem do seguinte questionamento: “qual é a estrutura cognitiva de ideias matemáticas sofisticadas?”³ (Lakoff; Núñez 2000: 15) e de evidências de que mesmo os bebês já têm habilidades numéricas, contrariando a ideia de que os conhecimentos matemáticos são inerentemente difíceis. Os autores afirmam que os estudos realizados até o momento indicam que as habilidades matemáticas não são independentes do aparato cognitivo usado para as demais atividades. Diante disso, Lakoff e Núñez argumentam (i) que a metáfora conceitual é um mecanismo cognitivo central da extensão da aritmética básica para aplicações sofisticadas dos números; (ii) que a compreensão sofisticada da aritmética em si requer o uso de metáforas conceituais com domínios-fonte matemáticos não numéricos; e (iii) que a metáfora conceitual é, também, o principal mecanismo cognitivo na tentativa de prover um conjunto de fundações teóricas para a matemática e a sua compreensão.

Em seguida, os autores apresentam uma série de metáforas conceituais que estruturam as noções matemáticas e exemplos de suas atualizações linguísticas. Um deles é a metáfora conceitual ARITMÉTICA É COLEÇÃO DE OBJETOS, em que “coleções de objetos do mesmo tamanho” são os “números”, “o tamanho da coleção” é o “tamanho do número”, “unir coleções” é “somar” etc. (Lakoff; Núñez 2000). Alguns exemplos de atualizações linguísticas dessa metáfora seriam problemas matemáticos como “Se você *somar* duas maçãs a outras cinco, quantas maçãs você tem?” ou “se você *tirar* duas maçãs de cinco, quantas maçãs ficam?”.

Os estudos que abordam o uso de metáforas no desenvolvimento, na divulgação e no ensino do conhecimento científico não estão restritos às áreas incluídas nesta seção, o que reforça o seu potencial para promover uma aprendizagem mais significativa e interdisciplinar.

³ Tradução minha. Texto original: “*what is the cognitive structure of sophisticated mathematical ideas?*” (Lakoff; Núñez 2000: 15)

4. Afinal, as Figuras de Linguagem estão na escola?

Os estudos mencionados ao longo deste texto representam apenas uma pequena parcela do conhecimento já produzido sobre a presença e a operação da metáfora no discurso educacional. Eles são, contudo, suficientes para sustentar o argumento de que as metáforas (assim como outras figuras de linguagem) *já estão nos livros didáticos, nas salas de aula, nas escolas*. O desafio que se coloca não é, portanto, possibilitar que a metáfora ou as demais figuras de linguagem ‘ganhem espaço’ na escola; antes disso, o grande desafio é assegurar a oferta – sistemática e consistente – de suporte para que os docentes possam abordá-las de maneira intencional e informada.

Referências

- BELLINI, L. M. Avaliação do conceito de evolução nos livros didáticos. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 33, p. 7-28, 2006.
- BELLINI, L. M.; FRASSON, P. C. A metáfora guerra na comunicação das ideias de HIV/Aids em livros didáticos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 87, n. 217, p. 327-338, 2006.
- BERBER SARDINHA, T. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BOERS, F. Cognitive semantic ways of teaching figurative phrases: An assessment. *Review of Cognitive Linguistics*, v. 9, n. 1, p. 227–261, 2011.
- BOUSSAID, Y. EFL Teachers’ Perception about Metaphor-Based Teaching. *International Journal of English Language Teaching*, v. 11, n. 6, p. 85-104, 2023.
- CAMERON, L. *Metaphor in Educational Discourse*. London: Continuum, 2003.
- CONTENÇAS, P. *A eficácia da metáfora na produção da ciência: o caso da genética*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- GIL, M. *Metáfora no ensino de língua materna: em busca de um novo caminho*. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- GONZÁLEZ, C. A.; GIL, M. O livro didático de língua portuguesa entre o ensino de gramática e a reflexão linguística. *Web Revista Sociodialeto*, v. 9, n. 25, p. 300–332, 2019.

HIJAZO-GASCÓN, A. Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: Una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva. *Hispania*, v. 94, n. 1, p. 142–154, 2011.

LITTLEMORE, J. What kind of training is required to help language students use metaphor-based strategies to work out the meaning of new vocabulary? *Delta*, São Paulo, v. 20, n. 2, dez. 2004.

LITTLEMORE, J. *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. 2. ed. Cham: Palgrave MacMillan, 2023.

LAKOFF, G.; NÚÑEZ, R. E. *Where mathematics comes from: How the embodied mind brings mathematics into being*. New York: Basic Books, 2000.

LIU, D.; QIN, J. The effectiveness of cognitive linguistics-inspired language pedagogies: A systematic review. *Modern Language Journal*, v. 108, p. 794–814, 2024. <https://doi.org/10.1111/modl.12959>.

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

MARTÍN-GASCÓN, B. Developing L2 learners' metaphoric competence: a case study of figurative motion constructions. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 61, n. 1, p. 79-109, 2023. <https://doi.org/10.1515/iral-2022-0043>.

MASID BLANCO, O. La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia. *Porta Linguarum*, n. 27, p. 155–170, 2017.

WERKMANN HORVAT, A.; BOLOGNESI, M.; KOHL, K. The status of conventional metaphorical meaning in the L2 lexicon. *Intercultural Pragmatics*, v. 18, n. 4, p. 447-467, 2021. <https://doi.org/10.1515/ip-2021-4002>.