



LINGÜÍSTICA COGNITIVA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE UMA ABORDAGEM SIGNIFICATIVA E DINÂMICA EM SALA DE AULA

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo investigar as contribuições da Linguística Cognitiva para o ensino de Língua Portuguesa, analisando como seus postulados podem favorecer práticas mais dinâmicas e significativas em sala de aula. A pesquisa, de natureza bibliográfica, fundamenta-se em autores como Lakoff e Johnson, Ferrari, Antunes e Silva, que discutem a relação entre linguagem, cognição e experiência. A metodologia baseou-se na análise crítica de referenciais teóricos, articulando conceitos de categorização, conceptualização e significação. Como conclusão, ressalta-se que a Linguística Cognitiva possibilita a construção de um ensino contextualizado, que valoriza a experiência dos estudantes e promove maior engajamento, ampliando a compreensão da língua como prática viva, interativa e situada social e culturalmente.

Palavras-chave: cognição, didática, linguagem, linguística cognitiva, língua portuguesa.

COGNITIVE LINGUISTICS AND THE TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE: REFLECTIONS ON A MEANINGFUL AND DYNAMIC CLASSROOM APPROACH

ABSTRACT: This article investigates the contributions of Cognitive Linguistics to Portuguese language teaching, examining how its principles promote dynamic and meaningful classroom practices. The research, bibliographic in nature, draws on authors such as Lakoff and Johnson, Ferrari, Antunes, and Silva, who address the relationship between language, cognition, and experience. The methodology involved a critical review of theoretical references, articulating concepts of categorization, conceptualization, and meaning. It concludes that Cognitive Linguistics enables a contextualized teaching that values students' experiences, fosters engagement, and expands understanding of language as a living, interactive, socially and culturally situated practice.

Keywords: cognition, cognitive linguistics, didactics, language, portuguese language.

LINGÜÍSTICA COGNITIVA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA: REFLEXIONES SOBRE UN ENFOQUE SIGNIFICATIVO Y DINÁMICO EN EL AULA

RESUMEN: Este artículo investiga las contribuciones de la Lingüística Cognitiva a la enseñanza de la Lengua Portuguesa, analizando cómo sus postulados favorecen prácticas más dinámicas y significativas en el aula. La investigación, de carácter bibliográfico, se fundamenta en autores como Lakoff y Johnson, Ferrari, Antunes y Silva, quienes discuten la relación entre lenguaje, cognición y experiencia. La metodología consistió en una revisión crítica de referencias teóricas, articulando conceptos de categorización, conceptualización y significación. Se concluye que la Lingüística Cognitiva permite una enseñanza contextualizada que valora la experiencia de los estudiantes, fomenta el compromiso y amplía la comprensión del lenguaje como práctica viva, interactiva y situada social y culturalmente.

Palabras clave: cognición, didáctica, lenguaje, lingüística cognitiva, lengua portuguesa.



INTRODUÇÃO

O texto intitulado “A Linguística Cognitiva e o ensino de Língua Portuguesa: reflexões sobre uma abordagem significativa e dinâmica em sala de aula” apresenta um estudo introdutório acerca das possíveis contribuições da Linguística Cognitiva (doravante LC) para o ensino de Língua Portuguesa. A percepção da crise no ensino, especialmente em um contexto pós-pandêmico, evidencia a urgência de se repensar práticas pedagógicas que sejam capazes de atender às demandas do mundo contemporâneo, bem como às necessidades e expectativas de crianças, jovens e adolescentes.

Para tanto, objetivamos promover uma discussão acerca do modo como a LC, através dos seus postulados, pode contribuir, de forma significativa, para o ensino de LP. Os sujeitos, ao produzirem linguagem, vão se construindo e se constituindo, ao mesmo tempo em que constituem a própria linguagem, concebida não como uma entidade abstrata, mas como um lugar ideológico que se manifesta de forma objetiva e material. E é a partir desse reconhecimento que poderão se construir práticas pedagógicas que imprimam sentido ao que se ensina e se aprende na escola.

Assim, em virtude da integração entre linguagem e cognição relacionada com outros sistemas cognitivos, a LC se torna uma área aberta à interdisciplinaridade com outras ciências cognitivas, como a Psicolinguística, Antropologia, Neurociências, dentre outras, sendo o pensamento interdisciplinar uma premissa importante da teoria. Desta forma, Almeida e Silva (2022, p. 3) destacam que “a Linguística Cognitiva se estabelece por meio de um diálogo permanente com diferentes áreas do saber, uma vez que compreender os fenômenos linguísticos exige considerar as interfaces entre mente, cultura, corpo e sociedade”.

Essa perspectiva ratifica que a LC não opera de forma isolada, mas assume um compromisso epistemológico com a construção de saberes interdisciplinares, conforme aponta Silva (2015, p. 17), ao afirmar que “a interdisciplinaridade, no âmbito da Linguística Cognitiva, não é um recurso metodológico opcional, mas uma condição necessária para compreender como os processos linguísticos se articulam aos processos cognitivos e socioculturais”.



Vereza (2016), entende que a linguagem tem que ser estudada não puramente no contexto abstrato da mente, mas também no contexto da sociedade, da cultura, da comunidade, da interação que emerge da produção discursiva em que os agentes sociais estão inseridos, o que lhe dá uma característica sociointeracionista.

Desta forma, ressalta-se a importância deste trabalho, uma vez que as teorias em torno do ensino da língua materna, a partir dos anos 80, vêm discutindo a importância de priorizar o elemento comunicativo da língua, o seu uso, visto que o desenvolvimento da capacidade linguística depende da experiência do aluno com a língua em situações significativas.

O trabalho aqui empreendido utilizou como aporte teórico pesquisas dos precursores dos estudos em Linguística Cognitiva e sobre o ensino de Língua Portuguesa, a exemplo de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), Almeida e Santos (2015; 2016), Antunes (2003) e Soares (2002) e Silva (2015).

Para alcançarmos o objetivo deste texto que se constitui em discutir de que maneira os princípios da Linguística Cognitiva podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, dinâmicas e contextualizadas no ensino de Língua Portuguesa, ele foi dividido em três seções, que se somam à Introdução e às Considerações Finais. Na primeira seção, apresentamos algumas considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa. Na segunda seção, tecemos alguns comentários sobre os avanços dos estudos linguísticos da Linguística Cognitiva e seus aspectos interdisciplinares. Em seguida, traçamos um panorama sobre o ensino de Língua Portuguesa e a LC, finalizando com as Considerações Finais.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O ensino da língua portuguesa, a partir da década de 80, não ficou estático diante de todas as propostas de renovação que surgiram veiculadas pelas várias publicações na área do ensino e pelas propostas curriculares oficiais. Desta forma, objetivos, pressupostos teóricos e procedimentos passaram por um processo de reconceptualização.

Diante dessa realidade, o trabalho em sala de aula precisa organizar-se em torno do uso da língua: do ensino da leitura, da produção oral e escrita e da gramática, esta compreendida como uma prática de reflexão sobre a língua e seus usos, necessária para a



instrumentalização dos alunos na leitura e na produção de textos. Nessa perspectiva de mudança, é necessário organizar o ensino em torno do contexto de usos e das experiências dos sujeitos.

Falar da língua em contextos de usos significa considerar os elementos que fazem parte da construção dos produtos culturais, isto é, o cotidiano, as narrativas que dão voz às cenas cotidianas, os gêneros textuais que povoam e se cruzam na constituição dos sentidos sociais e culturais.

Considerar o contexto de uso da língua é permitir ao aluno ampliar as possibilidades dos usos linguísticos, numa perspectiva crítica, ou seja, prepará-lo para utilizar esse conhecimento de forma funcional em sua vida. Conforme indica Magda Soares, podemos observar

A influência que vem sendo exercida sobre a disciplina português concomitantemente pela pragmática, pela teoria da enunciação, pela análise do discurso; influência fundamental, porque traz uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, como o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas da sua utilização. (Soares, 2002, p. 173)

Dessa forma, entende-se que a aquisição de formas/estruturas linguísticas é um processo contínuo de conhecimento e reconhecimento da multiplicidade de usos e manifestações possíveis da língua. O ensino de língua portuguesa precisa contemplar um trabalho com uma linguagem viva e dinâmica, possibilitando, desta forma, que os alunos reflitam sobre os sentidos que a linguagem tem com a sua vida.

O ensino de língua portuguesa ainda na contemporaneidade promove uma ruptura entre o que se ensina e a vida cotidiana, o que tira o aluno do foco de protagonista de seus saberes, concebendo a língua como um sistema pronto. Assim, ainda se faz necessário combater o ensino que se prende apenas às nomenclaturas e à classificação.

De acordo com Antunes (2003, p. 19), “o estudo da língua portuguesa, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e das frases descontextualizadas”, precisa-se caminhar por um processo de interação entendendo a língua como um sistema que,



continuamente, se refaz, se reconstrói pelo próprio processo interativo, na atividade de linguagem.

De acordo com Travaglia (2003, p. 17), a língua é “um conjunto de conhecimentos linguísticos que o usuário tem internalizado para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa”. Desse modo, o aluno passa a ser visto como um sujeito ativo que constrói os conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua.

Assim, ressalta-se a importância de considerar o ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva interativa, atravessada pela articulação linguística e ideológica, pois concebe-se que nem os sujeitos nem os sentidos estão completos, eles passam pelo processo de significação. Nesse contexto, a formação do professor torna-se fundamental para que o ensino seja mais eficaz e reflexivo. Como afirma Luciano Amaral, "a formação docente deve promover a capacidade de refletir sobre a prática, articulando teoria e experiência em sala de aula" (Amaral, 2007, p. 45), evidenciando que o desenvolvimento contínuo do professor potencializa a aprendizagem dos alunos e a construção de sentidos mais significativos no ensino de Língua Portuguesa.

Diante dessas transformações no ensino de Língua Portuguesa, torna-se essencial compreender o que o professor em formação considera relevante em sua prática. Ao reconhecer as inevitáveis implicações ideológicas presentes no discurso, é possível identificar os lugares de fala de docentes e discentes, bem como o modo como os conteúdos são apropriados no processo educativo. Se a linguagem organiza e define nossa percepção da realidade, conhecer a voz predominante no processo de ensino-aprendizagem da língua torna-se um recurso valioso para revelar expectativas e intenções dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, busca-se compreender o que efetivamente importa para professores e alunos, partindo da questão orientadora: como tornar a aprendizagem da Língua Portuguesa significativa para ambos? A relação entre professor e estudante constitui-se como um espaço comunicativo em que se espera a construção de sentidos coletivos, mediados pela palavra e pela troca de experiências. O discurso docente possibilita ao aluno pensar e reinterpretar o mundo, ao passo que o diálogo, presente na diversidade, cria condições para a argumentação,



a crítica e o reconhecimento mútuo. Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de que a prática pedagógica contemple a voz de todos os participantes.

Observa-se ainda que o perfil docente vem passando por mudanças importantes, exigindo do professor postura crítica diante da elaboração de propostas pedagógicas, escolha de metodologias e uso de tecnologias, bem como atualização constante frente às novas demandas sociais e educacionais.

Nesse cenário, a Linguística Cognitiva oferece contribuições valiosas, ao possibilitar que os professores compreendam como os alunos constroem significados e processam a linguagem, favorecendo estratégias de ensino mais adequadas e efetivas. Como destaca Augusto Silva, "a Linguística Cognitiva proporciona ferramentas para que o professor possa interpretar e mediar a construção de sentido, promovendo uma aprendizagem mais profunda e significativa" (Silva, 2012, p. 88).

Portanto, integrar conhecimentos da Linguística Cognitiva à formação docente fortalece a prática pedagógica, permitindo que o ensino de Língua Portuguesa seja mais reflexivo, interativo e conectado às formas como os alunos realmente compreendem e utilizam a linguagem.

LINGUÍSTICA COGNITIVA: UMA BREVE ABORDAGEM

Argumenta-se em Linguística Cognitiva que as línguas são aprendidas de maneira mais efetiva através de instruções significativas, comunicativas e de conteúdo experiencial, ou seja, através de situações de uso. Desta forma, abordar a Linguística Cognitiva é, indiscutivelmente, versar sobre uma abordagem de natureza interdisciplinar que atribui à linguagem uma característica perspectivada para o conhecimento, vinculada à experiência humana do mundo, ou seja, predominam os estudos sobre a semântica ao invés dos estudos da gramática ou descrição da língua. Como ressaltam Ariadne e Silva (2022, p. 4), a LC "pressupõe uma concepção de linguagem ancorada na cognição e na experiência, o que a torna necessariamente dialógica e interdisciplinar".

A linguagem é, sem dúvida, uma das principais capacidades do ser humano e uma importante característica distintiva desta espécie frente às demais. Ela não é utilizada apenas



para comunicar, mas, principalmente, para partilhar e construir significados, ou seja, para “conceptualizar” e “categorizar” o mundo à sua volta. A relevância da escrita, ao longo dos anos, motivou diversos estudos sobre sua origem e desenvolvimento.

Nesse contexto, o Gerativismo, surgido na década de 1950, acrescentou aos estudos linguísticos um enfoque cognitivista, centrado nas capacidades da mente humana e nas habilidades inerentes a ela. Como pontua Chomsky (1994, p. 24), “[...] existe uma faculdade, um componente da mente/cérebro que dá origem ao conhecimento da língua, dada experiência vivida”. Essa perspectiva destaca a interligação entre cognição, experiência e linguagem, princípios que são igualmente fundamentais na abordagem da Linguística Cognitiva aplicada ao ensino de línguas.

Contrária ao pensamento inatista advindo da proposta gerativista chomyskiana, a LC se estabelece em um movimento de investigação amplo que engloba e partilha inúmeras expressões teóricas de caráter empirista, integradora e conceptualista do significado, com vistas ao fenômeno linguístico não autônomo, mas uma linguagem baseada na experiência. Santos (2016, p. 27) afirma que “o compromisso interdisciplinar preconiza que os princípios gerais da LC devem ser compatíveis com o cabedal de conhecimentos disponíveis sobre a mente e o cérebro em disciplinas afins”

Assim, a LC contesta a abordagem gerativa e o conceito de Gramática Universal e, ao mesmo tempo, entende que os processos cognitivos que guiam a aquisição e a aprendizagem da língua são essencialmente os mesmos envolvidos nos outros tipos de conhecimento. Não há, para a LC, distinção entre competência linguística e desempenho, pois o nosso conhecimento e aprendizagem sobre a língua são derivados do uso.

Outro postulado muito importante para a Linguística Cognitiva é a centralidade do significado. Segundo Littlemore (2009), nessa perspectiva existe uma relação muito mais próxima entre forma e significado do que em abordagens mais tradicionais da linguagem; dessa forma, itens lexicais e formações linguísticas significam. Além disso, o significado não é estático nem independente do sujeito, mas emerge da experiência corporal e do contexto sociocultural. Assim, a linguagem está ancorada na cognição humana e reflete a maneira como os indivíduos percebem, categorizam e interagem com o mundo (Evans; Green, 2006).



Silva (2015) discorre sobre o aspecto social da linguagem, quando afirma que é no cerne de grupos socialmente organizados que as convenções, os costumes e práticas sociais significam, conceptualizam e categorizam o mundo, compreendidas mesmo de forma individual e/ou coletiva, e histórica, o que serve de aparato teórico-metodológico para o desenvolvimento das investigações de abordagens vinculadas à Semântica Cognitiva.

Diante desta breve explanação, percebe-se que a Linguística Cognitiva não apenas amplia a compreensão sobre como a linguagem é adquirida e utilizada, mas também fornece ferramentas essenciais para o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes e significativas. Ao integrar a experiência, a cognição e o significado social da linguagem, a LC estabelece um referencial teórico que será fundamental para analisar e explorar as contribuições da Linguística Cognitiva para o ensino de Língua Portuguesa.

AS CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA COGNITIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino da Língua Portuguesa se constitui em um dos trabalhos educativos que se efetiva na escola básica e que tem como uma de suas finalidades desenvolver a capacidade de falantes e usuários da língua na leitura e na escrita de textos em diferentes gêneros e domínios discursivos.

Assim como na década de 80, o ensino da língua materna não ficou inerte às propostas de inovação que surgiram. Atualmente, este ensino vem sendo repensado com a promulgação recente de novos documentos oficiais que reorientam o ensino de língua portuguesa como língua materna nas escolas de educação básica brasileiras, como exemplo, a nova Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017). É a partir dela e de novos currículos das redes estaduais e municipais de educação que se faz necessária uma reflexão a respeito da atualidade do ensino e aprendizagem de língua em correlação com o desenvolvimento histórico desse componente curricular.

Pensar o ensino da Língua Portuguesa é pensar a educação como um processo de formação de sujeitos datados e situados sócio, histórico e culturalmente, visando a atingir objetivos estabelecidos, uma vez que as aulas de Língua Portuguesa não só se constituem como processo educativo, mas fazem parte da formação da relação espaço-tempo de



formação humana, ou seja, é uma relação que traz intrínseca a corporeidade, uma linguagem baseada na experiência de uso.

Nessa perspectiva, a Linguística Cognitiva se apresenta como um aporte teórico relevante, sobretudo por seu caráter interdisciplinar, uma vez que articula conhecimentos da linguística, da psicologia, das ciências cognitivas, da neurociência e da filosofia da mente. Como afirmam Almeida e Santos (2016, p. 93), “a Linguística Cognitiva oferece uma visão integradora da linguagem, fundamental para práticas pedagógicas que considerem a linguagem como um fenômeno incorporado, situado e experienciado”.

Compreender os processos linguísticos a partir da cognição contribui para que o ensino de Língua Portuguesa vá além da memorização de regras, promovendo práticas que valorizam a construção de sentidos e a experiência dos sujeitos. Para Santana e Santos (2022, p. 5), “o caráter interdisciplinar da Linguística Cognitiva permite articular saberes da linguagem com os processos mentais, culturais e sociais, favorecendo práticas de ensino mais contextualizadas e significativas”.

Dessa forma, ao reconhecer que o ensino de língua envolve processos cognitivos como categorização, formação de conceitos e construção de sentidos, os professores passam a planejar atividades que dialogam com a realidade dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e conectado às práticas sociais. Por exemplo, ao trabalhar com metáforas, o professor pode auxiliar os estudantes a compreenderem que expressões como “cabeça quente”, usada para se referir a alguém nervoso ou irritado, não estão relacionadas literalmente à temperatura da cabeça, mas representam uma forma de entender emoções a partir de sensações físicas, como o calor que sentimos quando estamos com raiva. Da mesma forma, a expressão “estou por um fio” transmite a ideia de alguém prestes a perder o controle, demonstrando como usamos a linguagem para dar forma e sentido às nossas experiências emocionais e sociais. Essa abordagem amplia a consciência sobre o funcionamento da língua e contribui para um aprendizado mais significativo.

Nesse caso, a LC alude que a visão experiencialista encara o conhecimento como mecanismos de processamento cognitivo e da experiência cultural, social e individual, sensório-motoras corporificadas, o que contribui no aprendizado da linguagem. Diante disso, Lakoff e Johnson (1999) ressaltam que



Nossos conceitos não podem ser reflexos diretos de uma realidade externa, objetiva, abstraída da mente visto que nosso sistema sensorio-motor desempenha um papel crucial em modelá-los. Por outro lado, é o envolvimento do sistema sensorio-motor no sistema conceptual que o mantém em contato próximo com o mundo (Lakoff; Johnson, 1999, p. 44).

Assim, os processos cognitivos estão profundamente cravados nas interações do corpo com o mundo, no sentido de gerarem significados. Sendo assim, entende-se que, para a compreensão da LC, a produção do conhecimento frutifica-se a partir da interação entre linguagem, cognição e corpo, além da cultura e da sociedade, ou seja, entre os organismos e o ambiente (Ferrari, 2009, p. 25).

O entendimento de “cognição” na LC não aparece isolado do mundo. Isto é, na LC, as relações sociais e os processos cognitivos na construção do significado não ocorrem de maneira isolada. Disso decorre a compreensão de que a cognição, que é necessariamente corpórea, apresenta-se sempre fundada ou situada socialmente. Diante dessa afirmação, a linguagem é considerada nas suas dimensões cognitiva e sociocultural que são indissociáveis, uma vez que o significado surge na interação tanto da nossa cognição com o mundo exterior quanto dos participantes envolvidos no ato comunicativo.

É nesse contexto, que a LC traz contribuições importantes para o ensino de LP uma vez que no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, alunos e professores produzem práticas e se constituem nessas práticas que medeiam os processos cognitivos de apropriação de conhecimentos, ou seja, de objetivações humanas. A LC considera que

A cognição é inerentemente social e cultural, não apenas em termos de as pessoas compartilharem os tópicos ou os resultados de suas interações, mas em termos das práticas interpretativas por meio das quais as pessoas constituem os tópicos e os resultados de suas interações. (Saferstein, 2010, p. 113).

A linguagem, nesta perspectiva, não é autônoma, mas é manifestação de capacidades cognitivas gerais, da organização conceptual, de princípios, de categorização, de mecanismos de processamento e da experiência cultural, social e individual. Além disso, ela cria também a interface conceptual entre sintaxe e semântica – a base pragmática e ligada à experiência da linguagem-no-uso e a relação entre linguagem e pensamento.



Para a LC, tudo aquilo que constitui o ser humano, toda sua essência, pensamento, fluídos, estrutura atrelados ao papel dos fatores sociais e culturais, tornam-se imprescindíveis para entender, a produção da linguagem e o efeito de sentidos que são acionados a partir das estruturas linguísticas e extralinguísticas, das interconexões e subsistemas que se alinham a fim de produzir a comunicação individual ou coletiva/universal (Silva, 2009, p. 517).

Assim, as complexidades impostas no ensino, sobretudo o de Língua Portuguesa, a partir dos postulados da LC impõem, na verdade, um cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, as concepções (O que é a linguagem? O que é a língua?), os objetivos (Para que ensinar língua portuguesa? Com que finalidade?), os procedimentos (Como ensinamos?) e os resultados (O que temos conseguido?) de forma que atendam a um ponto comum e relevante no ensino da língua que é conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos. (Antunes, 2003, p. 34).

Um outro ponto a ser considerado é o estudo do léxico, no processo de significação. O trabalho com o léxico em sala de aula torna-se imprescindível para a evolução do processo de aprendizagem. De acordo com Antunes (2012), percebe-se que o ensino de gramática tem espaço garantido no currículo, enquanto o ensino do léxico recebe apenas algumas páginas em livros didáticos. O léxico se constitui a matéria-prima com que se constroem as ações de linguagem e estas parecem ser ofuscadas pelo “brilho” gramatical, como se fosse possível construir um texto só com gramática e sem o léxico.

A falta de contextualização faz com que o aluno tenha maior dificuldade no processo de ensino aprendizagem, pois não entende a aplicação do vocabulário analisado

[...] o aluno não reconhece seu próprio vocabulário, tão mutante, tão naturalmente ajustado às determinações de cada contexto e de cada cena de interação. [...]. Essa perspectiva de reduzir a palavra a uma única significação se ajusta muito bem aos costumeiros exercícios em torno de palavras isoladas ou de frases descontextualizadas. (Antunes, 2012, p. 22-23)

Na Semântica Cognitiva, tomando por base os postulados de Lakoff e Johnson (1980), sugere-se que o significado lexical é conceptual, dinâmico e enciclopédico. Acrescenta ainda que os processos cognitivos subjacentes ao significado das palavras possuem uma dimensão social e cultural, e esta última, por vezes, é subestimada na perspectiva cognitiva da linguagem.



Sobre a característica do significado de itens lexicais, Lakoff (1987, p. 291) ilustra que é consenso entre os cognitivistas que a maioria das palavras e morfemas possuem significados múltiplos e, portanto, uma vez que possuem significados, estão interconectados.

Almeida (2016) afirma que são os conceptualizadores que constroem os sentidos das palavras e dos elementos linguísticos, em contextos particulares, que lhes possibilitam realizar interpretações atreladas ao evento circunstancial (Almeida, 2016, p. 15).

Nessa perspectiva, a Semântica Cognitiva (SC) apresenta uma nova forma de conceber os estudos do léxico, pois ainda, segundo Antunes (2012), o estudo do léxico tem constituído um interesse secundário nas atividades de ensino, realizado de forma irrelevante e pouco significativa do ponto de vista dos usos sociodiscursivos da língua. O trabalho com o léxico até aparece no material didático sob outras perspectivas envolvendo coesão e coerência entre outros, ou seja, o estudo lexical está inserido, porém isso ocorre de forma tímida e muitas vezes imperceptível.

De acordo com Silva (2010b), o significado não é estático, mas dinâmico, não é dado, mas forjado no conhecimento enciclopédico e configurado em domínios. As palavras ganham *status* conceitual quando os seres humanos experimentam o mundo como significativo, utilizando e reutilizando, classificando, conceptualizando e categorizando os elementos linguísticos, através de suas memórias e experiências gestadas pelo cérebro corporificado, em interação entre o ser e os mais variados contextos (Silva, 2010b, p. 357).

Nesta discussão, percebe-se que a SC tem desempenhado um importante papel na recontextualização do significado léxico e do significado linguístico em geral, o que pode acrescentar às aulas de Língua Portuguesa maior importância no estudo do léxico, que, por sua vez, ultrapassa os limites de uma simplória lista de palavras, sendo este o responsável pela formação de uma teia de significados possíveis, não devendo, assim, ocupar um lugar tão irrelevante nas aulas de língua materna.

Diante do exposto, além das relações experienciais e corpóreas que muito influenciam o ensino da língua e o estudo do léxico, a LC também traz no seu bojo a compreensão do pensamento. O estudo das formas de compreensão e expressão do mundo, por meio das metáforas e metonímias, não é um tema atual. Porém, no que tange ao enfoque na metáfora



e metonímia enquanto um fenômeno conceptual, pode-se afirmar que é uma preocupação mais contemporânea.

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 a fala e/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. E até hoje nas aulas de Língua Portuguesa, percebe-se que a metáfora e a metonímia ainda são estudadas como forma de ornamentação textual e dentro da perspectiva Aristotélica.

No entanto, para Lakoff e Johnson (1980 [2002]), a metáfora e a metonímia são formas de conceptualizar a própria experiência humana, inserida na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento cognitivo, coletivo e inconsciente.

A metáfora sempre ocupou um lugar de destaque nos estudos do significado e, com o avanço das pesquisas em LC, esse mecanismo cognitivo apresenta-se mais em evidência contemporaneamente. 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. (Ferrari, 2011, p.94)

Estudar a metáfora passou a representar um importante instrumento para a compreensão do papel do corpo e da cultura na produção de sentidos. Metáfora e metonímia são, portanto, mecanismos cognitivos, como temos amplamente dito, e a linguagem corrente está repleta de expressões metafóricas e metonímicas.

Assim, a metáfora conceptual AMOR É UMA VIAGEM exemplifica como conceitos abstratos, de difícil delimitação, podem ser compreendidos a partir de domínios mais concretos e experienciáveis. Nesse caso, a experiência do amor, que envolve múltiplas dimensões emocionais e subjetivas, é estruturada cognitivamente em termos da experiência de viajar, uma atividade mais concreta, organizada e compartilhada socialmente. Dessa forma, os indivíduos envolvidos em uma relação amorosa são compreendidos como viajantes, que



percorrem juntos um caminho. O relacionamento é concebido como o veículo que os transporta, enquanto os objetivos e planos de vida em comum funcionam como o destino a ser alcançado. Essa metáfora não apenas descreve o amor, mas orienta a forma como falamos dele no cotidiano, como em expressões do tipo “nossa relação não vai a lugar nenhum” ou “estamos seguindo caminhos diferentes”, revelando que o raciocínio metafórico estrutura e influencia a maneira como pensamos, sentimos e agimos em relação às experiências humanas (Lakoff; Johnson, 2002).

No entanto, ainda percebe-se que até nos documentos normativos da educação, a metáfora e a metonímia se enquadram no campo Artístico-Literário, a exemplo da BNCC, pois neste documento elas são tratadas como parte das figuras de linguagem. Propõe-se que sejam trabalhadas como objetos do conhecimento literário, e não é proposto como processos cognitivos da linguagem, como pode ser observado na habilidade: *(EF89LP37) analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.*

Nesse caso, para que o ensino seja significativo e contemple a linguagem em uso, antes de pensar sobre a metáfora e a metonímia no processo de ensino, precisa-se, a princípio, pensar nas práticas pedagógicas. Antunes (2003) traz à baila a forma como se se trabalham os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa nas escolas, pois ela aponta para a urgência de se pensar um ensino que supere a fragmentação do ensino da língua materna, que tende a ser formal, mecânico, repetitivo, excessivamente sintático e fonológico.

Assim, o potencial explicativo da LC pode oferecer ideias bastante úteis para o ensino de LP, pois a LC apresenta abordagens significativas para o ensino da língua a saber: a centralidade do significado, a natureza baseada no uso e a gramática com o uso significativo; como aponta Silva (2009), a recontextualização da gramática foi um avanço em resposta à descontextualização da gramática. Segundo o autor, há de se considerar todas as características do contexto. Portanto, as facetas cognitivas e experienciais dos falantes, bem como o contexto e o nível interativo são tão importantes quanto os atributos socioculturais e o contexto social da língua (Silva, 2009, p. 515-517). Desta forma, a LC tem um grande potencial no ensino de LP, uma vez que ao contemplar pressuposto da teoria, pode-se mostrar aos alunos a razão para determinados comportamentos da língua.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho iniciou-se na busca de compreender aspectos relativos às contribuições da Linguística Cognitiva no ensino de Língua Portuguesa. Essa problematização partiu da consideração de que a Linguística Cognitiva tem como cerne das suas abordagens a língua em uso, condição que, se considerado pela prática do professor em LP, pode modificar a percepção e a conceptualização do mundo pelos estudantes.

Para alcançar esse objetivo, apresentou-se abordagens teóricas sobre a Linguística Cognitiva e o ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade. A concepção que o professor de línguas tem do próprio conceito de língua está subjacente à sua prática, que revela a reflexão linguística desse sujeito conceptualizador.

A observação de mundo é essencial para o trabalho docente. Saber como trabalhar a língua em seu funcionamento dá-se através de observações, pois a língua é viva e em constante modificação. Ela é resultante de um conjunto de manifestações culturais e devemos tratá-la de forma útil a seus falantes, o que é diferente de engessá-la através das aulas gramaticais, momento em que se faz apenas a análise das mesmas, sem considerar sua aplicabilidade cultural e situações comunicativas. Assim, busca-se repensar e suscitar estratégias que contribuam para o ensino e a aprendizagem significativos.

Nessa direção, destaca-se que a Linguística Cognitiva, por seu caráter interdisciplinar, amplia as possibilidades de ensino, uma vez que permite articular os conhecimentos linguísticos aos processos cognitivos, culturais e sociais. Como afirmam Santana e Santos (2022, p. 5), “a interdisciplinaridade na Linguística Cognitiva favorece práticas pedagógicas que integram linguagem, mente e experiência, tornando o ensino mais contextualizado e significativo”. Essa integração se mostra essencial para que os processos de ensino-aprendizagem estejam alinhados às reais necessidades dos sujeitos, considerando-os em sua totalidade, como seres históricos, sociais e cognitivos.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ALMEIDA, A. A. D. Emergências do léxico, emoção e construção de sentidos: um estudo sobre xerecuda. In: **OLHARES SOBRE O LÉXICO: perspectivas de estudos**. Salvador: Adunéb, 2018. p. 27-47.

ALMEIDA, A. A. D. Oh, oh, o gigante acordou! Brasil, junho de 2013: conceptualizações e metáforas das manifestações. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 38, n. 2, p. 139-152, abr./jun. 2016.

ALMEIDA, F. F.; SANTOS, D. A. Linguística Cognitiva: aplicações para o ensino de Língua Portuguesa. **Revista da ABRALIN**, v. 15, n. 1, p. 88-102, 2016. Disponível em: <https://revistas.abralin.org/index.php/abralin/article/view/435>. Acesso em: 15 jun. 2025.

ALMEIDA, M.; SANTOS, L. Linguística Cognitiva e ensino: aproximações necessárias. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 23, n. 1, p. 67-96, 2015.

AMARAL, Luciano. **Formação de professores e prática pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2007.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Território das palavras: estudos do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ARIADNE, A. A.; SILVA, A. R. Interfaces da Linguística Cognitiva com os Estudos Discursivos. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 22, n. 1, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2022.e79829>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

FERRARI, L. V. A linguística cognitiva e o realismo corporificado: implicações filosóficas e psicológicas. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, 2009.

FERRARI, L. V. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

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**, v. 15, n. 1, 2017.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EdPUC, 2002.

LITTLEMORE, J. **Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching**. London: Palgrave Macmillan, 2009.



SAFERSTEIN, B. Cognitive Sociology. In: JASPERS, J.; OSTMAN, J.-O.; VERSCHUEREN, J. (Org.). **Society and language use**. Amsterdam: John Benjamins, 2010. p. 113-126.

SANTANA, E. S.; SANTOS, L. M. Linguagem, cognição e ensino: reflexões interdisciplinares. **Revista Intercultural**, v. 34, n. 2, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercultural/article/view/56555>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SILVA, Augusto. **Linguística Cognitiva e ensino de língua**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2012.

SILVA, A. R. Linguística Cognitiva: uma abordagem interdisciplinar dos processos linguísticos. **Revista Letras**, n. 90, p. 15-32, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/rl.v90i0.14812>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SILVA, A. S. Polissemia e contexto: o problema duro da diferenciação de sentidos. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, v. 5, p. 353-367, 2010. Disponível em: http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n5_fulltexts/5z1%20augusto%20silva.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 17-45.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

VEREZA, M. **Introdução à Linguística Cognitiva**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.