

## VERSOS QUE HUMANIZAM: POESIA, COGNIÇÃO E HUMANIZAÇÃO EM SALA DE AULA

### VERSES THAT HUMANIZE: POETRY, COGNITION AND HUMANIZATION IN THE CLASSROOM

Leonardo Jovelino Almeida de Lima<sup>1</sup>

Tânia Mara Gastão Saliés<sup>2</sup>

#### RESUMO

Este trabalho descreve e reflete sobre os processos cognitivos subjacentes ao exercício de práticas humanizadoras na produção escrita de poesias por alunos do 8º ano de uma escola particular do Rio de Janeiro. De natureza qualitativa e viés interpretativista, a análise se fundamenta no conceito de humanização de Candido (2011), assim como nas teorias da Linguística Cognitiva, especialmente na Semântica dos *frames* (Fillmore, 1977, 2006), nas Metáforas e Metonímias Conceptuais (Lakoff; Johnson, 1980, 2002), e na Integração Conceptual (Fauconnier; Turner, 2002). De um total de 57 poemas gerados pelos alunos, dois foram selecionados para exemplificar tais processos, especialmente devido à sua relação com temas que continuamente povoam nosso cotidiano: falhas na educação e *bullying* na escola. No primeiro caso, a indignação da autora com o sistema educacional é motivada pela relação vital de CAUSA E EFEITO, pois se o sistema educacional é falho (CAUSA), como viver e progredir? A indignação (EFEITO) emerge na mescla, por meio da relação vital de PROPRIEDADE, característica do eu lírico com o qual a autora se identifica. Ao mesmo tempo, os espaços mentais ativados pelo poema e processados na rede de integração conceptual refletem o caráter humanizador atribuído à prática literária. A análise demonstra o potencial da poesia no desenvolvimento da capacidade expressiva, reflexiva e crítica, processos cognitivos superiores. Teoriza-se, portanto, que quanto mais humanizar-se a sala de aula por meio da produção de poesias, maiores serão os propiciamentos no processo de aprendizagem. Ou seja, tanto a poesia quanto a Linguística Cognitiva têm um papel a cumprir no ensino-aprendizagem de línguas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Poesia. Humanização. Cognição. Ensino-aprendizagem de línguas. Sala de aula.

#### ABSTRACT

This paper describes and reflects on the underlying cognitive processes that may signal the exercise of humanizing practices in the written production of poetry, by 8th-grade students enrolled at a private school in Rio de Janeiro. Qualitative in nature and with an interpretative bias, the analysis is based on Candido's concept of humanization (2011), as well as on theories of Cognitive Linguistics, especially Frame Semantics (Fillmore, 1977, 2006), Conceptual Metaphors and Metonymies (Lakoff; Johnson, 1980, 2002), and Conceptual Integration (Fauconnier; Turner, 2002). Out of a total of 57 poems generated by the students, two were selected to exemplify such processes, especially due to their relationship with themes that continually populate our daily lives: failures in education and bullying at school. For example, in the first case, the author's indignation with the educational system is motivated by the vital relationship of CAUSE-EFFECT, because if the educational system is flawed (CAUSE), how can we live and progress? The indignation (EFFECT) emerges by blending, through the vital relationship of PROPERTY, a characteristic of the lyrical self with which the author identifies herself. At the

<sup>1</sup> Doutorando em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLILP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). [leolimamat@hotmail.com](mailto:leolimamat@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-9299-3182>.

<sup>2</sup> PhD em Linguística. Professora titular de Linguística do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLILP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), [tanciasalies@gmail.com](mailto:tanciasalies@gmail.com), <http://orcid.org/0000-0002-7564-7912>.

same time, the mental spaces activated by the poem and processed in the conceptual integration network reflect the humanizing character attributed to literary practice in the classroom. It is therefore theorized that the more teachers humanize the classroom through the production of poetry, the greater the motivation in the learning process. In other words, both poetry and Cognitive Linguistics have a role to play in the language classroom.

**KEYWORDS:** Poetry. Humanization. Cognition. Language teaching. Classroom.

## 1. Alvorecer das reflexões

Quando falamos em poesia, adentramos a seara da expressividade humana. Usamos a produção poética literária para nos expressar, em versos ou em prosa, por meio de sentimentos e emoções e, conseqüentemente, manifestar nossa condição de seres humanos. Esse fato é reflexo do caráter humanizador que pode ser atribuído à literatura e que, na visão de Candido (2011), tende a humanizar aqueles que dela se banham, seja no papel de produtores ou leitores. Em linhas objetivas, a humanização se refere ao:

[p]rocesso que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (Candido, 2011, p. 182)

As palavras de Candido nos atravessam ao explicitar que o contato com a literatura, em suas diversas manifestações, insere-nos no exercício de aspectos fundamentalmente humanos. São manifestações, segundo o autor, que direcionam a nossa atenção não somente para a nossa própria vida, mas também, para a de nossos pares, ou seja, para a socialização, para questões culturais e sociais, para os problemas da vida e dos seres humanos. Em outras palavras, a literatura, ao oferecer processos humanizadores, nutre-se, portanto, de uma forte função social.

Todavia, há questionamentos sobre o papel que o texto literário pode exercer em ambientes educacionais, sobretudo, no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Considerando ser o objetivo deste trabalho descrever e refletir criticamente sobre os processos cognitivos subjacentes ao exercício de práticas humanizadoras na sala de aula, tomamos o gênero poesia como o foco da prática pedagógica. Afinal, na qualidade de professores, notamos que muitas práticas pedagógicas usam a poesia visando pontos gramaticais e estruturais da língua, seja ela materna ou adicional, ou do próprio poema. Por outro lado, muitas vezes, as poesias são evitadas por falta de conhecimento e preparação do próprio professor, o que pode resultar na visão e crença de que esse gênero textual é difícil e inviável de ser lido, interpretado (Pilati, 2017) e até mesmo produzido. Muitos alunos inclusive o julgam chato e inapropriado.

Em contrapartida, neste trabalho, argumentamos pelo leque de possibilidades humanizadoras que o texto poético pode oferecer para o professor e, principalmente, para o aluno, na condição de ator socialmente engajado. Tais possibilidades vão além da própria aprendizagem da língua e desaguam no desenvolvimento pessoal dos participantes, em um contexto de mundo que é diversificado, plural e altamente coletivo. Ou seja, a literatura, especialmente a poesia, apresenta características facilitadoras

do desenvolvimento humano-social, pois vai ao encontro da construção de conhecimento e de valores necessários à socialização, preparando os alunos para a vida.

Dessarte, reconhecemos a necessidade de refletirmos sobre como a literatura pode ser trabalhada em sala de aula de forma a adequadamente estimular os processos humanizadores e, com isso, a formação cidadã dos alunos. Por meio do presente trabalho, ilustramos nosso argumento a partir de uma experiência de produção de poesia ocorrida durante as aulas de Produção Textual, com o 8º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola particular do município do Rio de Janeiro. Para tal, analisamos dois dos poemas produzidos pelos alunos (n=57) qualitativamente, visando descrever e refletir sobre os processos cognitivos subjacentes que podem sinalizar o exercício de aspectos humanizadores na sala de aula.

Pretendemos, portanto, mostrar que o trabalho com a poesia pode fornecer diferentes formas de tratar problemáticas/questões pessoais e sociais que, direta ou indiretamente, encontram-se ligadas a distintos conhecimentos que, em nossa visão, são indispensáveis à sociedade atual. Ao fazê-lo, inicialmente, apresentamos as teorias da Linguística Cognitiva (LC) que nos auxiliaram a visualizar os processos sociocognitivos ativados na produção e leitura de poesias criadas pelos alunos-participantes, assim como a identificar os referidos aspectos humanizadores durante o processo de produção e na leitura do produto, o poema. Em seguida, descrevemos os procedimentos metodológicos, especificamente, as atividades desenvolvidas em sala de aula, que resultaram na produção dos referidos poemas e, posteriormente, os procedimentos de análise. Por fim, discutimos os achados, tendo por base as teorias da Semântica dos *frames* (Fillmore, 1977, 2006), das Metáforas e Metonímias Conceptuais (Lakoff; Johnson, 1980, 2002) e da Integração Conceptual (Fauconnier; Turner, 2002).

## 2. Esboços basilares da cognição

Dentre os vários processos sociocognitivos que podem sinalizar aspectos humanizadores nos poemas gerados, interessam-nos particularmente a categorização por *frames*, metáforas, metonímias e integração conceptual ou mesclagem. Todos comungam a ideia de que conhecimento, pensamento e linguagem são sinônimos e de que a cognição é fundamentalmente experiencial, fundada em vivências corporificadas. Todos espelham a capacidade imaginativa do homem (Turner, 2002) e afastam a ideia de que haja limites claros e rígidos entre categorias. A conceptualização sempre dependerá do contexto de uso e variará de contexto a contexto e conforme a perspectivação conceptual ou *construal* (Silva; Batoréo, 2010).

No caso dos *frames*, inúmeros são os entendimentos do conceito. No entanto, como propõe Duque (2015, p. 30), “independentemente dessa variedade, os frames são pensados como *Gestalts* cujas partes, ou papéis, estabelecem relações entre si”. Tendo se originado em Fillmore (1975, 1977) como alternativa à insuficiência do significado, a teoria dos *frames* enfatiza o papel do contexto na significação. A base da argumentação do autor partiu da conceptualização de *bachelor* {HOMEM &

MADURO & NÃO CASADO}. Fillmore (1975) traz à baila o Papa, que, mesmo sendo um homem jovem e não casado, não é comumente referido como *bachelor* (solteiro) em nossa sociedade. Como dar conta desse fenômeno da significação? O autor propõe, então, que o *frame*, enquanto processo sociocognitivo, pode dar conta da questão, pois todo significado é relativo a cenas (Fillmore, 1977) e encontra-se imbricado em modelos culturais. No caso da categoria solteiro, tanto uma definição de casamento quanto um modelo cultural de sacerdócio católico são necessários. Tal modelo cultural indica que o Papa não é um solteiro típico, pois ao ser ordenado sacerdote encontra-se impedido de ter relacionamentos sexuais. O conhecimento de mundo, a experiência, dá pistas para o processo de significação ao estruturar a cena comunicativa e suas partes. Não há como compreendermos as partes se não ativarmos o todo, o *frame*. Podemos, portanto, definir *frames* como expectativas de conhecimento sobre o mundo, que podem ser fortalecidas, enfraquecidas ou transformadas a partir da nossa percepção, e que ficam armazenadas na memória de longo prazo, disponíveis para ativação, sempre que houver pistas no discurso. Tal concepção deriva-se da perspectiva de que a linguagem, como um Sistema de Comunicação, reflete o mundo tal qual construído por nós, nas interações de todas as naturezas.

Nesse sentido, a teoria dos *frames* coaduna-se com a teoria dos protótipos (Rosch, 1978; Lakoff, 1987), pois é a partir do modelo cultural de casamento ocidental heterossexual (há papéis = o noivo e a noiva; há ações = juntarem-se em matrimônio e comungarem da mesma casa e do leito nupcial; há elementos envolvidos = o cartório, o contrato, a sociedade, a cerimônia etc.), e do modelo cultural de sacerdócio católico (há papéis = o sacerdote, o Papa, a igreja católica; há elementos = os dogmas da igreja católica, inclusive o celibato sacerdotal; há ações = o sacerdote casa-se com a igreja e seus dogmas para dedicar-se exclusivamente a promover o Reino de Deus), que damos conta da significação de ‘o Papa é solteiro’. Isso se dá de tal forma que na categoria solteiro, Papa emerge como um membro periférico ou não típico. Nas palavras de Fillmore (1987, p. 31, tradução nossa), “ninguém consegue realmente compreender o significado das palavras em um domínio cognitivo se não houver compreensão das instituições sociais ou estruturas de experiências que tais palavras pressupõem”<sup>3</sup>.

Croft e Cruse (2004) não apenas corroboram Fillmore, como também propõem que a significação só pode ser interpretada se forem levados em conta a intenção dos participantes discursivos, bem como das instituições sociais, culturais e comportamentais nas quais a ação, o estado ou a coisa estão situados. Por exemplo, o conceito de casamento monogâmico só faz sentido se interpretado em um *frame* de relacionamento amoroso em que o indivíduo só pode ter um parceiro (sexual ou romântico). Tal entendimento emerge de normas culturais, religiosas e legais que regem os casamentos em muitos países do ocidente. No Sudão, ao contrário, múltiplos relacionamentos são culturalmente e legalmente estimulados, como atos em prol do desenvolvimento do país. Ao analisar o *corpus* desta

<sup>3</sup> Tradução nossa do original: “Nobody can really understand the meanings of the words in that domain who does not understand the social institutions or the structures of experience which they presuppose”. (Fillmore, 1987, p. 31)

pesquisa, identificaremos os aspectos humanizadores no processo de produção de poemas concretos pelos alunos, primeiramente, pelos *frames* ativados, pois neles encontram-se articuladas as estruturas de experiência que motivam os alunos participantes em sua produção.

Outra teoria que vem ao encontro de tal propósito é a Teoria da Metáfora e da Metonímia Conceptual (Lakoff; Johnson, 1980). Lakoff e Johnson propuseram serem a metáfora e a metonímia processos sociocognitivos fincados na experiência corporificada e no cotidiano da vida e não apenas figuras de linguagem. Na concepção dos autores, a metáfora envolve dois domínios experienciais de tal modo que a significação do domínio FONTE se encontra em um ou mais elementos do domínio ALVO. Por exemplo, a metáfora RELACIONAMENTO AMOROSO É INVESTIMENTO, constitui-se de um domínio-fonte mais concreto — INVESTIMENTO — cujos elementos (investidor, capital aplicado, risco, rendimentos etc.) projetam-se sobre o domínio-alvo mais abstrato — RELACIONAMENTO AMOROSO — estabelecendo relações de analogia com elementos desse domínio (homem/mulher, homem/homem, mulher/mulher, romance, emoções, diferenças de idade, compromisso, amor, interesses, retorno, expectativas etc.). Ambos os domínios são construídos socioculturalmente, de tal modo que os investidores são as pessoas envolvidas no relacionamento, o capital aplicado é a emoção, o amor é o tempo despendido na relação, o risco é o compromisso ou, na falta dele, os interesses envolvidos etc. Tal metáfora pode ser comumente encontrada em enunciados como:

Na ponte estreita que separa a razão da emoção, **indivíduos buscam investir no amor e nos mercados com segurança** [...]. Ao investirmos em um relacionamento amoroso, esperamos obter lucro? Seríamos tão mercenários assim? **Todo relacionamento amoroso é um investimento. Um investimento afetivo, libidinoso, de energia e de tempo.** Por mais incondicional que seja o amor, criamos algum **grau de expectativa**. (Tolotti, 2009 *on-line* na InfoMoney, grifo nosso<sup>4</sup>)

Portanto, INVESTIMENTO é um predicativo que nos permite raciocinar sobre o domínio-alvo, RELACIONAMENTO AMOROSO, a partir da experiência corpórea e emocional acerca do domínio-fonte. Buscamos no *corpus* identificar metáforas que venham ao encontro do propósito humanizador subliminar às atividades pedagógicas propostas.

Já no processo metonímico, esse mapeamento ocorre em um único domínio, no qual FONTE e ALVO, duas entidades distintas, são colocadas em relação de contiguidade (Lakoff; Johnson, 1980; Croft, 1993; Panther; Radden, 1999). Assim o sendo, o uso de uma metonímia perfila características do domínio ALVO que são mais salientes à percepção, seja pela forma ou pela função, nas vivências cotidianas, enquanto fator de perspectivação do sujeito em relação às cenas. Por exemplo, pode-se destacar o POSSUIDOR PELO POSSUÍDO (vou ao **cabeleireiro** toda semana); o CONTROLADOR PELO CONTROLADO (EUA bombardeiam o Iêmen e matam civis); a PARTE PELO TODO (O **Palácio Guanabara** emitiu nota oficial sobre o tiroteio na Maré); o EFEITO PELA CAUSA (**Suei** muito para subir na vida); a PROPRIEDADE PELO INDIVÍDUO (Vou dormir na minha **avó**), dependendo da motivação pragmática.

<sup>4</sup> <https://www.infomoney.com.br/mercados/colunista-infomoney-investimento-financeiro-ou-amoroso/>



Mesmo sendo entidades distintas (salão e cabeleireiro; exército e o país EUA; o Palácio Guanabara, local físico do governo do Estado do Rio de Janeiro e o governo propriamente dito; a casa que é propriedade da avó e a pessoa da avó), FONTE e ALVO unem-se em um único domínio cognitivo no processo de significação. Essa união ativa inferências pragmáticas, pois são as motivações pragmáticas presentes no processo metonímico que levam os indivíduos a compreenderem que não se dorme **na** avó, mas sim na casa que pertence à avó. Nas palavras de Lakoff (1987, p. 292, tradução nossa): “a significação emerge da experiência de agir como um ser de um certo tipo em um ambiente de um certo tipo”.<sup>5</sup>

Porém, muitas vezes o sentido sinalizado pelas metáforas e metonímias não se encontra nos domínios em questão. Trata-se de um sentido novo, inédito. Logo, como dar conta desse fenômeno? Fauconnier e Turner (2002) propõem haver um processo de compressão das relações estabelecidas entre entidades ativadas no discurso, que podem ser de vários tipos, inclusive metafóricas e metonímicas. Fundam, com isso, a Teoria da Integração Conceptual (TIC). Tal modelo permite a análise de relações que emergem no discurso (inclusive contextuais) e têm por base estruturas cognitivas mais efêmeras e menos estáveis que os domínios cognitivos, pois agem no âmbito da memória de trabalho — os espaços mentais (Fauconnier, 1997). À luz desse modelo, metáforas emergem de múltiplas projeções e não de uma única projeção unidirecional entre dois domínios (estruturas cognitivas mais estáveis).

Na rede de Integração Conceptual, há no mínimo quatro espaços mentais: um genérico, mais esquemático, que conjuga informações comuns a todos os outros espaços; dois espaços de entrada (*input 1* e *input 2*), que mantêm relações vitais entre si; e um espaço mescla, onde as relações vitais<sup>6</sup> são comprimidas por projeção parcial de elementos dos espaços de entrada, representando o sentido emergente.

Cada espaço mental é estruturado por um ou mais *frames* que motivam o acionamento de funções, papéis e ações específicos e impulsionam o processamento das informações em escala humana na mescla, por meio de um *insight global* ou percepção do todo, já que ele é muito maior que a soma das partes que o compõem. Todos os espaços mentais na rede de integração se retroalimentam e se interligam por meio de relações vitais.

Para se compreender o novo sentido, é necessário descomprimir as partes e todas as relações entre elas. Ou seja, não se pode predizer a significação com base nas pistas que a evocam, e sim com base nos *frames*, nos contextos em que as cenas ocorrem e na integração conceptual.

Por meio do arcabouço teórico acima delineado, procedemos a análise dos poemas que constituem o *corpus*, visando levantar processos sociocognitivos que possam atestar o viés humanizador que a produção de poemas concretos trouxe para a prática pedagógica de ensino de línguas, ora em tela.

<sup>5</sup> Tradução nossa do original: “Meaningfulness derives from the experience of functioning as a being of a certain sort in an environment of a certain sort” (Lakoff, 1987, p. 292).

<sup>6</sup> Mecanismos que ligam partes a contrapartes, como por exemplo relações de ANALOGIA, CAUSA E EFEITO, PAPEL-VALOR, TEMPO, ESPAÇO, DESANALOGIA e IDENTIDADE dentro de um mesmo espaço mental ou entre eles.

### 3. Alicerces da poesia e dos procedimentos metodológicos

Os poemas analisados no presente trabalho foram produzidos durante a realização de um projeto pedagógico anual, intitulado “Café Literário”, atrelado às disciplinas de Redação e Língua Portuguesa, em uma escola particular localizada no município do Rio de Janeiro. O intuito do projeto repousa na promoção do contato literário, em suas diferentes vertentes, de tal modo que o aluno possa, além de conhecer a vida e as obras de diferentes escritores, também trabalhar com a leitura, a interpretação e a produção de peças literárias.

No ano de 2023, o referido projeto ocorreu no segundo semestre com as turmas do 6º ao 9º do Ensino Fundamental II. Especificamente, as turmas do 8º ano, tanto do turno da manhã quanto da tarde, encarregaram-se de trabalhar com o gênero textual poesia. Assim, o “Café Literário” para esse segmento percorreu as seguintes etapas ao longo de 6 aulas:

- *Etapas 1:* Os alunos foram apresentados aos objetivos do projeto literário. Na sequência, foram introduzidos ao gênero poesia, assim como à sua estrutura e aos seus objetivos comunicativos. Essa etapa foi criada visando propiciar respostas a perguntas como: o que é poesia? Para que serve a poesia? Quais temáticas são tratadas na poesia? Entre outras.
- *Etapas 2:* A segunda aula contou com atividades de leitura e interpretação de diferentes textos poéticos de escritores como, Carlos Drummond de Andrade, Cora Coralina, Maya Angelou, Vinicius de Moraes e Edgar Allan Poe. Após cada leitura, discutia-se sobre as principais temáticas dos poemas, sobre aspectos estruturais e o que cada escritor parece intencionar por meio de sua obra.
- *Etapas 3:* Na terceira aula, os alunos começaram a produzir seus primeiros poemas. O professor entregou uma folha de papel para cada aluno e os orientou a se expressarem por meio de um poema. Eles poderiam escrever sobre qualquer temática assim como se inspirar nos autores e nas obras lidas e interpretadas na aula anterior. Ao final da atividade, as primeiras produções foram recolhidas pelo professor.
- *Etapas 4:* A quarta aula se voltou para a conclusão, revisão (caso necessária), edição e melhoramento das primeiras produções. Inicialmente, os poemas foram distribuídos aleatoriamente aos alunos, de forma que cada um ficasse com um poema diferente do seu. Dessa forma, eles foram orientados a ler, revisar (caso considerassem necessário), ou propor melhorias, fazendo anotações no próprio papel onde a produção se encontrava. Na sequência, os poemas foram entregues aos seus respectivos autores para que pudessem finalizá-los, levando em conta, também, as sugestões que foram dadas na análise realizada pelo colega. Ao final, as produções foram recolhidas pelo professor.
- *Etapas 5:* Na quinta aula, com a ajuda do professor, os poemas foram digitados, utilizando-se um *notebook* pessoal, visando compor a antologia final do projeto, com todos os poemas produzidos pelos alunos. Ao total, 30 poemas compuseram a antologia do 8º da manhã e 27 consubstanciaram a antologia do 8º da tarde. Cabe apontar que a formatação das antologias (capa, contracapa e fonte) ocorreu conforme decisão dos próprios alunos, e o resultado, podemos observar na figura 1.

**Figura 1:** Capas e contracapas das antologias produzidas



**Fonte:** Arquivo pessoal do professor<sup>7</sup> (2023)

- *Etapa 6:* Na última aula, ocorreu a apresentação dos poemas, na qual, os alunos participaram de um sarau poético no Espaço Criativo da escola. No sarau, os alunos leram suas produções para todos da turma e, depois, discutiram as possíveis interpretações, além de exporem opiniões e perspectivas próprias sobre as intenções comunicativas do aluno-autor. Poderiam também fazer perguntas, caso houvesse necessidade. Além do mais, as antologias foram impressas e ficaram à disposição dos alunos.

Os poemas elaborados versam sobre diferentes temáticas, tais como amor, natureza, solidão, dúvidas, tempo, *bullying*, inspiração, modernidade, amadurecimento, guerra, saudade, mulher, educação, passado, beleza, mudanças, globalização, entre outras. Tais temáticas refletem o posicionamento pessoal e, em alguns casos, crítico de alunos adolescentes sobre questões emocionais, socioculturais, históricas e políticas vivenciadas no cotidiano, dotando-os, portanto, de voz — característica da própria prática humanizadora. Dentre esses poemas, dois foram selecionados como foco analítico do presente artigo. A escolha foi motivada pela percepção: a) das fortes temáticas representadas simbolicamente nas poesias; b) da maior proximidade das alunas-autoras com o eu lírico — em ambas as produções, identifica-se o eu lírico como sendo as próprias adolescentes; e c) de serem os dois poemas exemplares mais centrais do *frame* HUMANIZAÇÃO.

Analisou-se, qualitativa e interpretativamente os poemas selecionados, com a intenção de codificar palavras ou expressões que servissem de gatilhos acionadores de processos cognitivos, especificamente, de *frames* (cf. Fillmore, 1977, 2006), e de metáforas e metonímias conceptuais (cf. Lakoff; Johnson, 1980, 2002), baseando-se no nosso conhecimento prévio e na nossa intuição de pesquisadores (cf. Sardinha, 2007). Ademais, dado o objetivo de melhor abranger o foco expressivo das alunas-autoras, recorreremos também à análise dos sentidos inéditos que emergiram das poesias, via ativação e conexão de espaços mentais acionados pelos *frames*. Por conta disso, aprofundamos a análise nos amparando na Teoria da Integração Conceptual (cf. Fauconnier; Turner, 2002).

<sup>7</sup> O professor da turma é também pesquisador e um dos autores do presente artigo.



A compreensão dos *frames* ativados na leitura e interpretação dos poemas permitiu-nos responder às seguintes perguntas de pesquisa: Quais elementos e processos sociocognitivos presentes nos poemas materializam a ação humanizadora preconizada por Candido (2011)? Quais elementos constroem o *frame* HUMANIZAÇÃO enquanto fenômeno sociocognitivo? Conjecturamos que os *frames* e os espaços mentais que sustentam os processos humanizadores se dão na estruturação do próprio *frame* HUMANIZAÇÃO, que pode ser construído, enquanto categoria sociocognitiva, com base na definição proposta por Antonio Candido (2011), conforme descrevemos e explanamos no item subsequente.

#### 4. Versos que humanizam

A compreensão dos processos humanizadores nas produções poéticas analisadas parte, inicialmente, da necessidade de entendermos como o *frame* HUMANIZAÇÃO pode ser estruturado, ou seja, quais elementos constroem esse conhecimento enquanto fenômeno sociocognitivo. Essa etapa constitui a primeira parte da análise. Em seguida, encaminha-se para a análise das poesias produzidas, a saber, “A falha na educação” e “*Bullying* nas escolas”, criadas por duas alunas adolescentes da referida escola, seguindo-se os pressupostos da LC.

##### 4.1. Composição do *frame* HUMANIZAÇÃO

Em seu ensaio intitulado “O direito à literatura”, presente no livro *Vários escritos*, Antonio Candido (2011) nos fornece uma base relevante para compreendermos o conceito de humanização em seu sentido mais amplo, levando em conta as características essenciais que nos definem e que se desdobram na garantia de nossa própria humanidade (conforme podemos ler nas primeiras considerações deste trabalho). Afinal, a humanização resulta do ato de humanizar, isso é, de tornar-se humano. Assim, ao entrarmos em contato com a literatura em suas diversas manifestações, confrontamo-nos com essas características fundamentais, reafirmando, portanto, nossa condição de seres humanos.

Ademais, ao discutir o caráter humanizador da literatura, Candido (2011) aponta as diferentes formas que configuram o conceito e que, consequentemente, contribuem para a construção do *frame* HUMANIZAÇÃO em nossa cognição. De modo geral, ao nos basearmos na definição proposta por Candido para o processo de humanização, podemos compreender como diferentes ações estruturam e desencadeiam a ativação desse *frame* em nossa memória, conforme ilustrado na figura 2.

**Figura 2:** Estruturação do *frame* HUMANIZAÇÃO



**Fonte:** Adaptado de Candido (2011)

A figura 2 ilustra como a humanização está ligada ao exercício de ações que legitimam o nosso papel de seres humanos. Do mesmo modo, ilustra como o *frame* HUMANIZAÇÃO estrutura-se com base nessas diferentes ações. Isso significa que não podemos compreender a humanização como conceito isolado, mas sim, como um construto dependente de diferentes elementos (outros conceitos), que podem estar interligados e contribuir para a estruturação dessa categoria. O exercício de qualquer um desses elementos pode, consequentemente, engatilhar o *frame* HUMANIZAÇÃO. Assim, ao refletirmos sobre as questões da vida ou desenvolvermos senso estético diante da arte ou da poesia, por exemplo, agimos em prol da HUMANIZAÇÃO e passamos a compreender que ela está sendo por nós exercida, uma vez que, REFLEXÃO, SENSO DE BELEZA e CONTATO PROFUNDO COM OS PROBLEMAS DA VIDA são elementos que estruturam esse conhecimento (figura 2). Como tal, acionam o *frame* HUMANIZAÇÃO.

#### 4.2. “Falha da educação”

O primeiro poema analisado sustenta-se por uma veemente crítica à educação em nosso país. Já no próprio título, identificamos o posicionamento forte de uma adolescente que, frente ao atual contexto educacional, se expressa por meio da metáfora conceptual EDUCAÇÃO É SISTEMA (na qual o domínio-fonte é o SISTEMA, acionado via metonímia PARTE PELO TODO, e o domínio-alvo é a EDUCAÇÃO). E, como todo sistema (TODO) pode apresentar falhas operacionais (PARTE), a educação, por não estar funcionando como esperado pela autora, passa a ser um sistema defeituoso. Nessa metáfora, já conseguimos antever o caminho expressivo que será seguido pela aluna no decorrer de seus versos:

**Poema 1: Falha na educação****A falha na educação**Por 

Do que adianta todo esse sistema  
Se ele não me ensina o que preciso?

Do que adianta fazer Enem  
Se eu não sou ninguém?

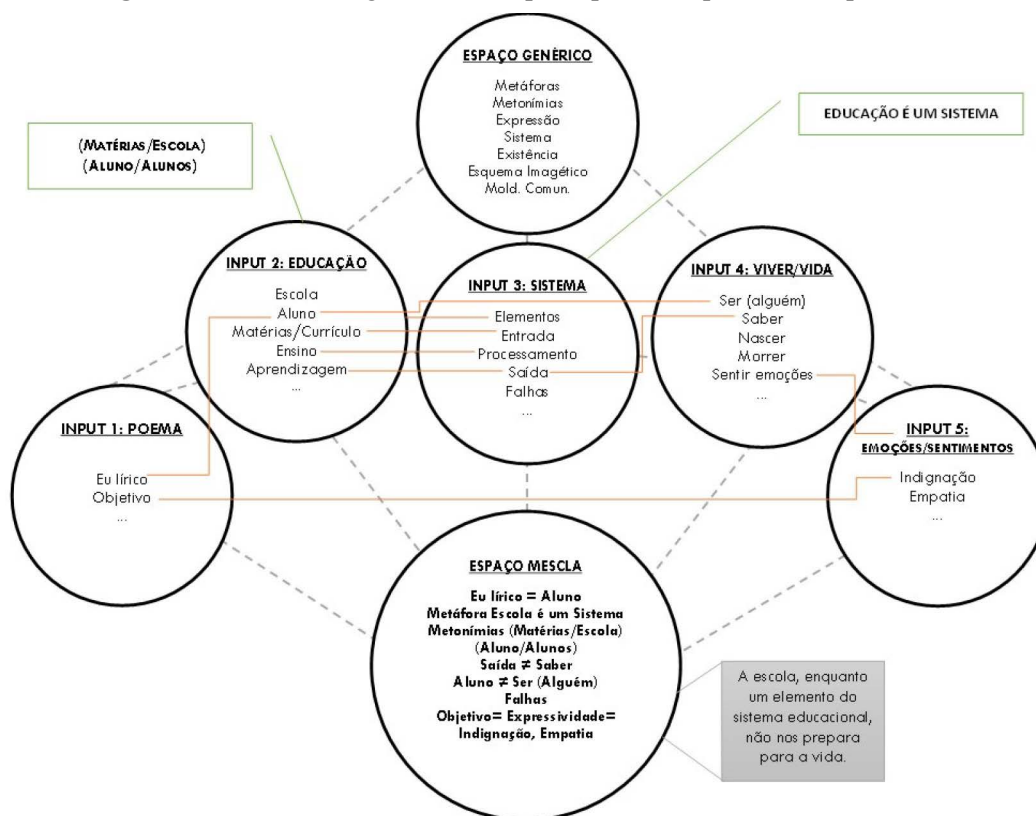
Do que adianta, mais de dez matérias, aprendermos,  
Se na vida quase não usamos a maioria das coisas que, de fato, sabemos?

**Fonte:** Produção da aluna (2023)

A referida metáfora conceptual ativada na leitura do título do poema é amparada pelos versos produzidos pela aluna, os quais apontam para o propósito comunicativo. Estruturalmente, o poema é formado por três estrofes, com dois versos (dístico) em cada uma. Além disso, não se pode deixar de apontar que cada uma das estrofes se manifesta por meio de uma interrogação, fazendo com que, enquanto leitores, possamos também refletir sobre e questionar a realidade em questão. Isso significa que, ao expressar suas inquietações por meio de perguntas, a aluna constrói certa proximidade com os leitores, convidando-os a fazer parte de suas reflexões críticas.

Na leitura do poema, podemos ainda identificar palavras ou expressões que sinalizam as temáticas principais, considerando o propósito comunicativo segundo a nossa perspetivação. Guiando-nos pelo título, “A falha na educação”, e percorrendo as estrofes dísticas, apreendemos, com mais detalhes, o sentimento de indignação atrelado à forte crítica ao contexto educacional vivenciado por essa aluna de uma escola particular do Rio de Janeiro, que é reflexo de todo um sistema enraizado no Brasil. Tal sistema influencia significativamente, não somente a vida dela, como a de muitos outros adolescentes que buscam a educação como caminho de crescimento e sucesso na vida. Em outras linhas, os versos trazem palavras como “Do que adianta”, “Sistema”, “Ensina o que preciso”, “Sou ninguém”, “Aprendermos”, “Na vida quase não usamos [...]” etc., que apontam para aqueles conhecimentos, ou *frames*, que nós, na condição de leitores e convidados, podemos ativar para compreendermos as possíveis intenções da aluna-autora e a enxergarmos como alguém que tem voz, por meio do poema. Isso implica que, para coconstruirmos sentido, precisamos considerar todos esses conhecimentos, ou *frames*, (e entender como eles podem se relacionar), movidos pelo objetivo do gênero poesia. Uma representação dos possíveis conhecimentos acionados na leitura do poema pode ser visualizada por meio de uma Rede de Integração Conceptual, conforme ilustrada na figura 3.

**Figura 3:** Rede de Integração Conceitual para interpretação do poema 1



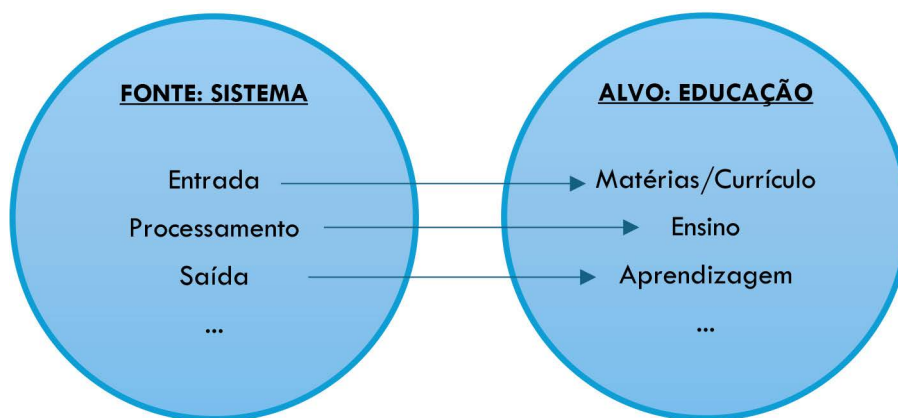
**Fonte:** Elaboração dos autores (2025)

O *input* 1, estruturado pelo *frame* POEMA, é ativado levando em conta o gênero textual. Ao nos depararmos com o referido gênero, trazemos em mente características que o configuram, tais como, OBJETIVO COMUNICATIVO e EU LÍRICO. O *input* 2 é estruturado pelo *frame* EDUCAÇÃO e é engatilhado pela temática principal do poema, especialmente, pelo uso da mencionada entrada lexical no título. Quando pensamos em educação, tendemos a associá-la a elementos como ESCOLA, ALUNO, MATÉRIAS/CURRÍCULO, ENSINO, APRENDIZAGEM etc. (elementos esses que também podem ser acionados na leitura do poema). O *input* 3 é estruturado pelo *frame* SISTEMA, ativado pela própria palavra introduzida no poema, assim como pela metonímia conceptual PARTE PELO TODO, por meio da palavra “falha”, disposta no título dado pela aluna. O *frame* VIDA estrutura o *input* 4 e é engatilhado por palavras como “vida” e “não sou”, demonstrando a necessidade de a aluna aprender conhecimentos essenciais para adequadamente viver. Nesse mesmo *frame*, as pistas contextuais presentes na moldura comunicativa “poema” acionam elementos como “sentir emoções”, “expressar emoções”. Por fim, o *input* 5 é estruturado pelo *frame* EMOÇÕES/SENTIMENTOS, formado pelo sentimento de indignação dessa aluna diante da realidade educacional do nosso país. Esse último *frame* pode ser engatilhado pelas próprias perguntas que formam o poema, especialmente, pelo uso repetido de “Do que adianta...?” no início das estrofes.

A aceitação da aluna na condição de escritora do poema, ao mesmo tempo em que se preocupa em criticar a realidade do seu contexto educacional, é motivada por duas relações vitais de espaço externo na rede de integração conceptual da figura 3: ANALOGIA e IDENTIDADE. Isso significa que os *inputs* 1 e 2 estabelecem conexões fundamentais para demonstrar que a ALUNA, que está presente no *input* 2, ao se voltar para a sua realidade e se expressar por meio do POEMA, *input* 1, reafirma-se na condição de EU LÍRICO, ou seja, de pessoa que detém a voz principal desse poema, construindo-se, portanto, como alguém que, ao ser estudante, utiliza-se desse meio expressivo para externalizar uma inquietação. Em linhas gerais, a aluna passa a ser análoga ao eu lírico do texto, constituindo, dessa forma, sua identidade.

No caso da metáfora EDUCAÇÃO É SISTEMA, anteriormente mencionada, essa metáfora pode ser mais bem visualizada pela relação vital de REPRESENTAÇÃO entre os *inputs* 2 e 3, EDUCAÇÃO e SISTEMA, respectivamente. Conforme já apontado, somente pelo título, conseguimos engatilhar os dois domínios cognitivos que mapeiam a metáfora, afinal, ao utilizar as palavras “Falha na educação”, nossa interpretação nos leva a ativar o domínio EDUCAÇÃO, pelo uso da própria entrada lexical, assim como da palavra FALHA que, via metonímia conceptual PARTE PELO TODO, direciona-nos ao conceito de SISTEMA, uma vez que, sistemas são formados por elementos (partes) como ENTRADA, PROCESSAMENTO, SAÍDA e FALHAS. A metáfora mencionada é mais bem compreendida por meio de seu mapeamento seletivo, que ocorre entre os elementos advindos do domínio mais concreto, ou seja, o SISTEMA (figura 4):

**Figura 4:** Mapeamento da metáfora EDUCAÇÃO É SISTEMA



**Fonte:** Elaboração dos autores (2025)

O sistema, por ser um conceito mais concreto, é compreendido como o domínio-fonte; enquanto a educação, por ser o conceito mais abstrato e o foco conceptual da aluna, passa a funcionar como o domínio-alvo. Assim, elementos do domínio-fonte como ENTRADA, PROCESSAMENTO e SAÍDA, são mapeados com elementos do domínio-alvo, tais como MATÉRIAS, ENSINO e APRENDIZAGEM, de forma a compreender um conceito com base nos elementos do outro. Em outras palavras, na nossa



perspectivação, para compreendermos os versos da aluna, precisamos entender que sua intenção comunicativa repousa em criticar a conceptualização de educação como um sistema, no qual, a entrada representa as matérias que ela aprende na escola (o currículo), o processamento representa o ensino propiciado e a saída representa a aprendizagem.

A crítica proposta pela aluna começa a se anunciar por meio da relação de DESANALOGIA entre os *inputs* 3 e 4, assim como, entre os *inputs* 2 e 4. Se, dentro do sistema que é a educação, a saída é representada por aquilo que a aluna aprende, podemos aceitar que os versos expressos no poema (“Se ele não me ensina o que preciso?” e “Se na vida não usamos...”), evidenciam, na nossa perspectivação, que a aprendizagem por ela vivenciada, enquanto o elemento de saída do sistema (*input* 3), não é análoga ao conhecimento que ela precisa ter (*input* 4) para poder ter sucesso na vida. Do mesmo modo, significa dizer que o currículo, tal qual elaborado, não propicia o que ela precisa saber. Consequentemente, a aluna, elemento presente no *input* 2, passa a não se identificar como alguém (*input* 4) preparada para enfrentar o mundo. De fato, essas duas relações de DESANALOGIA explicam significativamente o porquê de o SISTEMA, que é a EDUCAÇÃO, ser falho.

O sentimento de indignação, em nossa interpretação, é acionado pelo *input* 5, motivado, especialmente, pela relação vital de CAUSA E EFEITO. Já que a educação é construída como um sistema falho que não ensina o que parece necessário para se viver e progredir (CAUSA), surge a indignação, de modo veemente e atrelada aos versos do poema (EFEITO). Essa relação de CAUSA E EFEITO se comprime no espaço-mescla na relação de PROPRIEDADE, uma vez que, a indignação emerge como uma característica marcante desse eu lírico que está insatisfeito com o contexto educacional do nosso país.

Outro ponto merecedor de destaque são as expressões “aprendermos”, “usamos” e “sabemos”, na última estrofe. O uso da primeira pessoa do plural nos versos é um convite à ativação de metonímias conceptuais que nos dizem que a voz da aluna não é somente dela, mas sim, de muitos alunos que, também inquietos com o contexto educacional brasileiro, questionam a aprendizagem propiciada (ou não) por meio do sistema. Dessa forma, esse poema, especialmente por meio do *input* 2, aciona metonímias de PARTE PELO TODO, especificamente, de ALUNO PELOS ALUNOS e MATÉRIA PELA ESCOLA OU MATÉRIA PELO CURRÍCULO, tendo em vista que, ao questionar as matérias oferecidas, a aluna nos parece estar de fato questionando aquelas que a escola/o currículo oferece.

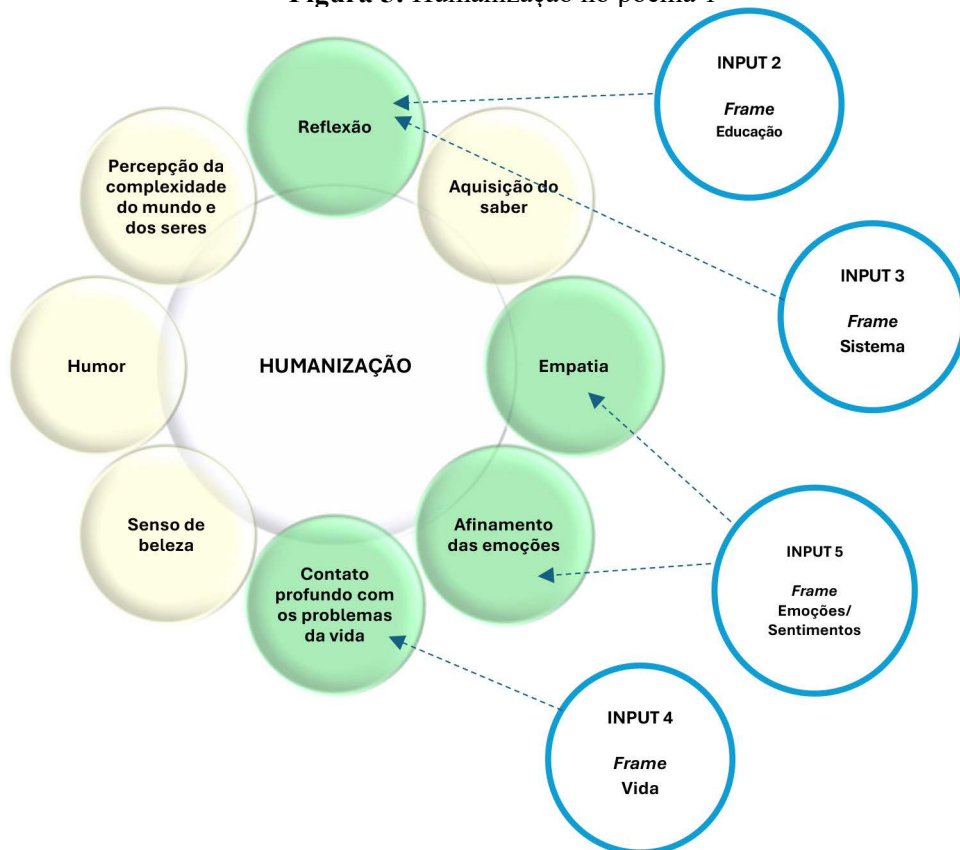
Dessarte, cabe apontar que o uso da metonímia conceptual ALUNO PELOS ALUNOS ecoa em um segundo sentimento que surge nas entrelinhas dos versos: a empatia. Isso significa que, a partir do momento que a aluna procura não somente colocar sua voz no poema, mas representar as vozes daqueles que compartilham a mesma situação dentro do sistema educacional, ela se coloca no lugar do outro, se preocupando também com a vida dos seus pares. Portanto, o sentimento de EMPATIA, ativado pelo *input* 5, também é comprimido na relação vital de PROPRIEDADE no espaço-mescla, ao se manifestar como uma característica do eu lírico.

No espaço-mescla, diferentes elementos advindos dos *inputs* são projetados, assim como a metáfora conceptual estrutural ESCOLA É UM SISTEMA e as metonímias previamente citadas de ALUNO

PELOS ALUNOS e MATÉRIA PELA ESCOLA. Projetado do *input* 5, os sentimentos de INDIGNAÇÃO e EMPATIA comprimem a relação de PROPRIEDADE com elementos do EU LÍRICO, projetado do *input* 1, uma vez que o poema passa a refletir esses sentimentos diante da preocupante realidade exposta pela aluna e a de muitos outros em nosso país. A educação racionalizada como um sistema, que não apresenta uma saída adequada — ou seja, uma aprendizagem voltada para as necessidades da vida —, tem falhas, acarretando a sua não aceitação pelo eu lírico, na condição de alguém que vive e sente neste mundo. Por fim, o elemento OBJETIVO, advindo do *input* 1, também é projetado para o espaço-mescla, confirmando o alcance dos propósitos comunicativos do gênero textual em questão pelo eu lírico, ou seja, a expressividade (reflexo também da relação vital de INTENCIONALIDADE). À luz do exposto, nossa interpretação do poema repousa na compreensão de que, para a aluna, a escola, enquanto parte do sistema educacional, não nos prepara para a vida, conforme sinaliza a estrutura emergente na figura 3.

A ativação dos referidos *inputs* reflete o caráter humanizador atribuído à prática literária, conforme as proposições de Candido (2011). A crítica estabelecida por meio dos versos analisados direciona-nos a diferentes ações que permitem o acionamento do *frame* HUMANIZAÇÃO, de acordo com a estruturação apresentada na figura 2. Para melhor explorarmos essa relação, tomemos como base a figura 5.

**Figura 5:** Humanização no poema 1



**Fonte:** Elaboração dos autores (2025)

A ativação dos *inputs* 2 e 3, da Rede de Integração Conceptual demonstrada na figura 3, cuja conexão resulta na metáfora conceptual estrutural EDUCAÇÃO é SISTEMA, assim como em relações metonímicas PARTE PELO TODO, aponta para importantes **reflexões** que a aluna, o eu lírico do poema, faz enquanto uma adolescente que almeja ser alguém no mundo. Essas reflexões são direcionadas ao seu papel enquanto estudante, assim como à sua condição de peça fundamental de um sistema maior, que precisa contar com o funcionamento de todos os seus elementos; caso contrário, sua identidade acabará sendo questionada.

Ademais, a ativação do *frame* 5 já reflete o exercício das **emoções** proporcionadas pela produção do poema. A grande crítica expressa no decorrer dos versos evidencia um forte sentimento de indignação perante um contexto vivenciado por muitos adolescentes em processo de construção identitária. Ao expressar essa indignação, bem como ao falar por muitos dos estudantes (via relação metonímica), a aluna, ao longo dos versos, atinge-nos com o próprio sentimento de empatia. Afinal, ela se coloca no lugar dos demais pares e questiona as falhas do sistema que é também, por eles, experimentado.

Ao problematizar a educação, a aluna convida-nos a adentrar nos **problemas** reais do cotidiano, permitindo-nos questionar junto com ela. Qual seria o impacto na sociedade se todos passassem a pensar como ela ou se todos passassem a ver nossa educação como um sistema falho, que, como tal, precisa de reparos? O poema incentiva-nos a levantar questionamentos que, em nossa visão, são necessários. Dessa forma, a ativação do *input* 4 também demonstra um forte interesse de reflexão sobre questões da vida e seus problemas, que, em conjunto com os demais *inputs* previamente apontados, acionam o *frame* HUMANIZAÇÃO.

#### 4.2. “Bullying nas escolas”

O segundo poema analisado, desde o título, nos conduz a uma temática de igual relevância nos tempos atuais: a prática do *bullying*. Ao empregar a palavra “*bullying*” em conjunto com “escolas”, a autora destaca a seriedade do tema, evidenciando que se trata de um problema que transcende seu próprio contexto escolar. De fato, o *bullying* é uma realidade em inúmeras escolas, não apenas em nosso país, mas em diversas partes do mundo.

##### Poema 2: *Bullying* nas escolas

##### ***Bullying* nas escolas**

Eles riem de mim  
Fazem piadas de mim  
Falam que isso é normal  
Apenas uma brincadeira  
Mas no fundo  
Realmente machuca

**Fonte:** Produção da aluna (2023)

Estruturalmente, o poema é composto por uma única estrofe de seis versos, caracterizando-se como uma sextilha. Além disso, assim como na análise do primeiro poema, a aluna assume a posição de eu lírico, expressando sentimentos de tristeza e impotência diante das intensas situações por ela vivenciadas. Ao coconstruirmos sentido na leitura do poema, vários *frames* (estruturadores de espaços mentais, ou *inputs*) são acionados por gatilhos linguístico-discursivos (figura 6).

**Figura 6:** Rede de Integração Conceptual para interpretação do poema 2



**Fonte:** Elaboração dos autores (2025)

Conforme podemos observar na figura 6, o *input* 1 é estruturado pelo *frame* POEMA e composto por elementos como EU LÍRICO e OBJETIVO COMUNICATIVO, uma vez que se trata do gênero textual escolhido para a manifestação da expressividade. Já no título, engatilha-se o *frame* BULLYING, que estrutura o *input* 2 e, por ser considerado um tipo de violência, é composto por elementos como AGRESSOR, VÍTIMA e VIOLÊNCIA VERBAL. O elemento VIOLÊNCIA VERBAL desse *input* é também acionado pelas palavras “piadas” e “brincadeira”, apresentadas no segundo e no quarto versos, respectivamente. O *input* 3 é estruturado pelo *frame* ESCOLA, que igualmente pode ser ativado pelo título e que representa o *bullying* como um problema corrente no contexto escolar. Por fim, não podemos desconsiderar o *input* 4, estruturado pelo *frame* EMOÇÕES/SENTIMENTOS. Afinal, os versos da aluna sinalizam muito mais do que aquilo que está explicitamente engatilhado por pistas linguístico-discursivas; sinalizam

sentimentos de TRISTEZA, DOR e IMPOTÊNCIA experimentados por um eu lírico que se coloca como vítima desse tipo de violência nas escolas.

Ao apontar para as diferentes formas de *bullying* praticadas por “eles”, ou seja, os demais alunos da escola, a produtora do poema se posiciona como o eu lírico, tornando-se a voz que se expressa nos versos. Esse posicionamento evidencia a compressão de duas relações vitais de espaço externo, ocorridas entre os *inputs* 1 e 2, bem como entre os *inputs* 1 e 3. Tais relações se dão da seguinte forma: o elemento EU LÍRICO, ativado pelo *input* 1, passa a ser análogo ao elemento ALUNO, do *input* 3, por meio da relação vital de ANALOGIA. Da mesma forma, a aluna passa a representar o elemento VÍTIMA, ativado pelo *input* 2, dentro do cenário de agressão causado pela prática do *bullying*, por meio de uma relação vital de REPRESENTAÇÃO.

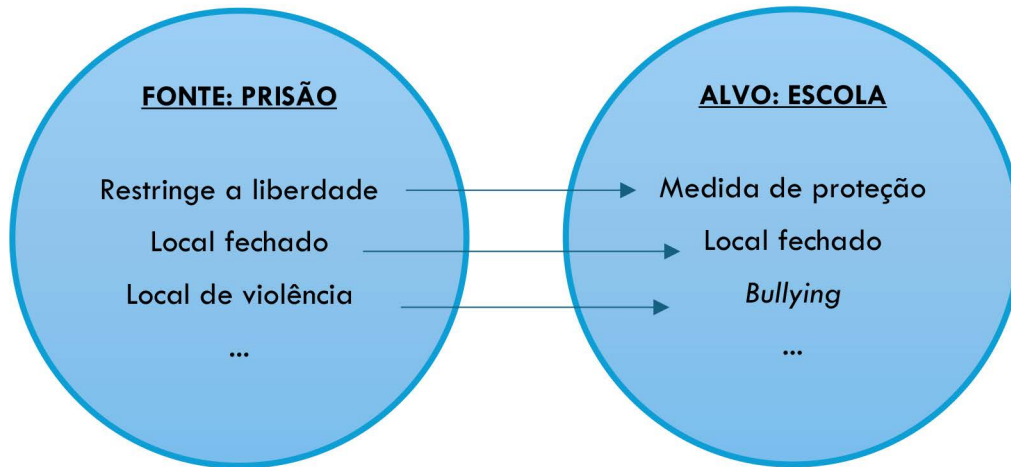
As relações de ANALOGIA e REPRESENTAÇÃO nos levam a formar uma visão dessa aluna que, diante de um problema preocupante, mesmo se colocando como vítima, encontra no poema um espaço para expressar o seu posicionamento. Esse fato também nos remete à compressão da relação vital de IDENTIDADE, pois constrói uma ideia concreta de quem é essa aluna e de seus posicionamentos perante um problema social.

Além disso, a conexão entre os *inputs* 2 e 3 nos convida a refletir sobre a representação do agressor dentro do contexto do *bullying* escolar. Quando a aluna menciona palavras como “Eles”, “Fazem” e “Falam” em seu poema, há uma referência direta aos seus pares, ou seja, aos colegas que compartilham o mesmo espaço escolar e que praticam essa violência. Dessa forma, o elemento AGRESSOR, acionado pelo *input* 2, passa a manter uma relação direta com o elemento ALUNO, advindo do *input* 3, por meio de uma relação vital de REPRESENTAÇÃO.

Diante das características do contexto escolar e influenciado pelo último verso do poema, o *input* 4 desperta sentimentos de TRISTEZA, DOR e IMPOTÊNCIA. Em outras palavras, o *bullying* causa sofrimento, seja físico ou emocional, àqueles que o vivenciam. Além disso, considerando que a escola é um ambiente fechado, com muitas crianças e adolescentes, os versos da aluna sinalizam não apenas a dor de ser vítima desse tipo de violência (pois “realmente machuca”), mas também a sensação de impotência diante da dificuldade de resolver o problema, especialmente em um espaço onde a convivência é inevitável. Afinal, para os agressores, ou seja, os outros alunos, essa prática muitas vezes é vista como algo “normal/Apenas uma brincadeira”. Dessa forma, o *input* 4 mantém relação vital de CAUSA E EFEITO com o *input* 2, uma vez que, ser vítima de VIOLÊNCIA VERBAL (BRINCADEIRAS/PIADAS), ativado pelo *frame* BULLYING, é a causa dos sentimentos de TRISTEZA, DOR e IMPOTÊNCIA experimentados pela aluna, propriedades do *frame* EMOÇÕES/SENTIMENTOS.

A percepção da escola enquanto um espaço fechado, conforme previamente apontado, nos leva a refletir sobre a ativação da metáfora conceptual ESCOLA É PRISÃO. De fato, o *bullying* é um tipo de violência que ocorre principalmente nas escolas e, para a vítima, que se sente triste e impotente, a obrigatoriedade de permanecer nesse espaço pode gerar a sensação de aprisionamento, sem alternativas de escape ou solução. Essa metáfora se sustenta por meio de um mapeamento conceptual entre o domínio-fonte, PRISÃO, e o domínio-alvo, ESCOLA, conforme ilustrado na figura 7.



**Figura 7:** Mapeamento da metáfora ESCOLA É PRISÃO

**Fonte:** Elaboração dos autores (2025)

O espaço-mescla, da rede de integração conceptual na figura 6, é ativado pela projeção de elementos advindos dos *inputs* 1, 2, 3 e 4, no qual, o EU LÍRICO passa a ser visto como o ALUNO e a VÍTIMA, o AGRESSOR é outro ALUNO do mesmo ambiente escolar, causando, portanto, sentimentos de TRISTEZA, DOR e IMPOTÊNCIA. Sentimentos esses que são reforçados pela metáfora conceptual ESCOLA É PRISÃO, que também é projetada para a mescla. Além disso, o *input* 1 projeta o elemento OBJETIVO, uma vez que a aluna, por meio do poema, nos parece cumprir a intenção comunicativa de denunciar, através dos versos, um problema vivenciado por ela e que pode ser encontrado em várias escolas, não somente na dela. Em linhas mais específicas, conforme exposto na estrutura emergente na mescla, a aluna nos impacta ao assertivamente afirmar que o *bullying* não é brincadeira; pelo contrário, trata-se de uma prática que, de fato, machuca (causa dor física e emocional). A perspectivação coconstruída na leitura do poema só é possível porque, no espaço-mescla, comprime-se também a relação vital de espaço interno de INTENCIONALIDADE.

De igual modo ao primeiro poema analisado, esse segundo nos direciona ao exercício do caráter humanizador da literatura ao possibilitar que a aluna — voz que se expressa no poema — aborde questões fundamentais para a sua condição de ser humano. Para compreender melhor esse exercício, é essencial observar as relações estabelecidas entre os *inputs* acionados pelas pistas linguístico-discursivas do poema 2 e os elementos constituintes do *frame* HUMANIZAÇÃO, como ilustrado na figura 8:

**Figura 8:** Humanização no poema 2



**Fonte:** Elaboração dos autores (2025)

Os *inputs* 2 e 3, ativados na rede de integração conceitual (figura 6), direcionam nossa análise para a prática da **reflexão** motivada por uma aluna adolescente. Enquanto alguém que tem voz, ela utiliza o poema para abordar um dos maiores problemas do ambiente escolar na atualidade: o *bullying*. De forma objetiva, a aluna declara sua experiência como vítima dessa violência, convidando-nos a refletir sobre a necessidade de um olhar mais atento para a questão e sobre o nosso papel na busca por soluções. Afinal, somos professores, pais, cidadãos e, acima de tudo, seres humanos.

Além disso, conforme expresso pela própria aluna, o *bullying* não é uma simples brincadeira – ele realmente machuca. Essa mensagem nos leva não apenas a compreender a gravidade do problema, mas também a refletir sobre outras questões **fundamentais da vida**, como o papel da escola, da educação, da aprendizagem, da empatia, da violência e das relações interpessoais. Trata-se de um convite a uma reflexão mais ampla sobre nossa condição de cidadãos e seres humanos.

A ativação do *input* 4 reflete os sentimentos percebidos pela interpretação dos versos. Ao dar voz a sua experiência com o *bullying*, a aluna nos parece sinalizar de modo intenso os sentimentos de tristeza, dor e impotência. O impacto dessas emoções, aliado ao intuito comunicativo do gênero poema, alcança o leitor e incita o exercício da empatia – somos chamados a olhar para a vivência da aluna e a sentir junto com ela. Afinal, “o modo como o poeta diz – e o que diz – ou comunica sua experiência permite um encontro íntimo entre o leitor-obra que aguçará suas emoções e sua sensibilidade” (Pinheiro, 2018, p. 17). Em outros termos, é papel primordial da poesia nos tornar mais próximos de nossos pares (Todorov, 2009).

Dessarte, em nossa visão, a manifestação da aluna por meio do poema deságua em acender, (re)conhecer e, talvez, aguçar emoções e sentimentos, assim como, em buscar uma aproximação conosco, na condição de leitores e, sobretudo, seres humanos. Por consequência, acreditamos que, assim como o *input* 4, os *inputs* 2 e 3 também contribuem para o acionamento do *frame* HUMANIZAÇÃO, conforme as concepções de Candido (2011). O acionamento desses *inputs* e das relações entre e dentro deles projetadas na mescla corrobora a conjectura anteriormente proposta acerca do uso da poesia como fonte de humanização na sala de aula de línguas.

## 5. Versos que permanecem

A produção de versos pelos 57 alunos envolvidos no projeto, a exemplo dos dois poemas aqui analisados, ecoa como denúncias que ficam, atos de resistência, ao mesmo tempo em que demonstram o desenvolvimento da capacidade emocional, expressiva, reflexiva e crítica dos alunos participantes. Como processos cognitivos superiores, tais capacidades requerem esforço quando comparadas aos processos básicos, que se desenvolvem naturalmente (Vygotsky, 1987). Por serem complexas, emergem na interação social e no uso de artefatos culturais, como a linguagem. Ao mesmo tempo, são processos que abrem as portas para a compreensão de problemas humano-sociais e o posicionamento crítico frente a diversas situações de vida (vide o caso de ambas as alunas, uma expressando indignação com as falhas da educação e a outra denunciando a dor consequente do *bullying*).

Da mesma forma, os versos aqui reproduzidos potencialmente eternizam-se ao mediar a aprendizagem no uso da linguagem e de práticas humanizadoras que investem o aluno no papel de ator socialmente engajado, preparando-o para a vida. As muitas oportunidades de aprendizagem propiciadas na produção de poesias ao longo das etapas e atividades pedagógicas delineadas no componente metodológico deste artigo, incluem, acima de tudo, o desenvolvimento humano-pessoal, para além da aprendizagem de línguas.

No âmbito teórico-analítico, cumpre-nos ressaltar a qualidade dos modelos teóricos para o atingimento de nosso propósito: ilustrar aspectos cognitivos subjacentes ao uso da poesia em sala de aula e demonstrar como eles vão ao encontro de práticas humanizadoras. Nos dois exemplos aqui apresentados (poemas 1 e 2), as ações constituintes do *frame* HUMANIZAÇÃO encontram-se representadas nos espaços de *input* das redes de integração conceptual de cada um dos poemas (figuras 3 e 6) e na forma de uma mescla, um *insight global*: “a escola, como um elemento do sistema educacional, não nos prepara para a vida” e “bullying não é brincadeira; machuca”, respectivamente. As duas mesclas remetem-nos à função humano-social da poesia, tal qual discutida por Candido (2011). Igualmente, levam-nos a teorizar que quanto mais humanizada a sala de aula, maiores serão os propiciamentos no processo de aprendizagem e a percepção de que a escola prepara para a vida. Nossa análise por meio dos modelos teóricos da Linguística Cognitiva demonstrou que tanto a poesia quanto a LC têm um papel a cumprir no ensino-aprendizagem de línguas.

## Referências

- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. pp. 171-193.
- CROFT, William. The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies. *Cognitive Linguistics*, v. 4, n. 4, pp. 335-370, 1993.
- CROFT, William; CRUSE, Alan. *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- DUQUE, Paulo Henrique. Discurso e cognição: uma abordagem baseada em frames. *Revista Da Anpoll*, Florianópolis, v. 1, n. 39, pp. 25-48. 2015. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/902>. Acesso em: 1 abr. 2025.
- FAUCONNIER, Gilles. *Mappings thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. *The way we think*. New Yorker: Basic Books, 2002.
- FILLMORE, Charles J. An alternative to checklist of meaning. In: ANNUAL MEETING OF THE BERKELEY LINGUISTICS SOCIETY, 1. Berkeley. *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics*. Berkeley: Berkeley Linguistics Society, 1975. pp. 123-131.
- FILLMORE, Charles J. Scenes-and-frames semantics, linguistic structures processing. In: ZAMPOLLI, Antonio (org.). *Fundamental studies in computer science*. Amsterdam: North Holland Publishing, 1977. pp. 55-88.
- FILLMORE, Charles J. A private history of the concept 'frame.' In: DIRVEN, René; RADDEN, Günter (ed.). *Concepts of Case*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1987. pp. 28-36.
- FILLMORE, Charles J. Frame semantics. In: GEERAERTS, Dirk (org.). *Cognitive linguistics: basic readings*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. pp. 373-400.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- LAKOFF, George. *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Coord. de tradução Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- PANTHER, Klaus-Uwe; RADDEN, G Günter. *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.
- PILATI, Alexandre. *Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino*. São Paulo: Pontes Editores, 2017.
- PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2018.
- ROSCH, Eleanor. Principles of categorization. In: ROSCH, Eleanor; LLOYD, Barbara. (ed.). *Cognition and categorization*. Hillsday: Erlbaum Ass, 1978. pp. 27-48.

SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SILVA, Augusto Soares da; BATORÉO, Hanna Jakubowicz. Gramática Cognitiva: estruturação conceptual, arquitectura e aplicações. In: BRITO, Ana Maria (org.). *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2010. pp. 229-251.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TOLOTTI, Márcia. *Colunista InfoMoney*: investimento financeiro ou amoroso? Infomoney 25, 16 dezembro 2009. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/mercados/colunista-infomoney-investimento-financeiro-ou-amoroso/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

TURNER, Mark. *Cognitive Dimensions of Social Science*. New York: Oxford University Press, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.