

A METÁFORA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O ECO QUE NÃO SE CALA NA VOZ QUE HOJE FALA

THE METAPHOR IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK: THE ECHO
THAT DOES NOT SILENCE IN THE VOICE THAT SPEAKS TODAY

LA METÁFORA EN EL LIBRO DIDÁCTICO DE LENGUA PORTUGUESA: EL ECO
QUE NO SE CALLA EN LA VOZ QUE HOY HABLA

Dieysa Kanyela Fossile¹, Lourival José Martins Filho²

DOI: 10.54899/dcs.v22i82.3499

Recibido: 29/08/2025 | Aceptado: 26/09/2025 | Publicación en línea: 30/09/2025.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise comparativa da abordagem da metáfora em dois livros didáticos de língua portuguesa (LDLP) do ensino médio utilizados em uma escola pública estadual de São Francisco do Sul (SC), com 20 anos de diferença entre suas edições. O primeiro, de 2000, não passou pela avaliação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); o segundo, de 2020, foi aprovado na edição do PNLD de 2021. O objetivo do artigo foi investigar como a metáfora é tratada em ambos os exemplares, considerando avanços teóricos e metodológicos que a compreendem não apenas como figura de linguagem, mas como fenômeno cognitivo e discursivo presente nas práticas sociais. A pesquisa tem natureza bibliográfica e documental e abordagem qualitativa, descritiva, analítica e comparativa. A fundamentação teórica articula estudos sobre o LDLP, o funcionamento do PNLD e a evolução do conceito de metáfora, da visão tradicional centrada na retórica literária à perspectiva contemporânea que reconhece a metáfora como mecanismo central da cognição humana, com implicações relevantes para o ensino de língua portuguesa. À luz dos critérios definidos pelo artigo 10º do Decreto nº 9.099/2017, especialmente o que prevê a necessidade de atualização conceitual, baseia-se na hipótese de que os LDLP atuais, por serem submetidos a avaliações mais rigorosas, tendem a abordar a metáfora de maneira mais crítica e contextualizada, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e analítico dos estudantes.

Palavras-chave: Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Livro Didático de Língua Portuguesa. Ensino Médio. Ensino de Metáfora.

ABSTRACT

This paper presents a comparative analysis of the approach to metaphor in two Portuguese language textbooks for secondary education used in a state public school in São Francisco do Sul, Santa Catarina, Brazil, with 20-year differences between their editions. The first one, from 2000,

¹ Pós-Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: dieysafossile@yahoo.com

² Pós-Doutor em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: lourival.martinsfilho@udesc.br

was not evaluated by the National Book and Teaching Material Program (PNLD); the second one, from 2020, was approved in the 2021 PNLD edition. The objective of the article was to investigate how metaphor is treated in both editions, considering theoretical and methodological advances that understand metaphor not only as a figure of speech, but also as a cognitive and discursive phenomenon present in social practices. The research is bibliographical and documentary in nature, with a qualitative, descriptive, analytical, and comparative approach. The theoretical foundation presents studies on Portuguese language textbooks, the functioning of the PNLD, and the evolution of the concept of metaphor, from the traditional view centered on literary rhetoric to the contemporary perspective that recognizes metaphor as a central mechanism of human cognition, with significant implications for Portuguese language teaching. Considering the criteria defined in Article 10 of Decree No. 9,099/2017, especially the one that establishes the need for conceptual updating, this study is based on the hypothesis that current Portuguese language textbooks tend to approach metaphor in a more critical and contextualized manner, because they are subjected to more rigorous evaluations, thus contributing to the development of students' reflective and analytical thinking.

Keywords: National Book and Teaching Material Program. Portuguese Language Textbook. High School. Metaphor Teaching.

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis comparativo del enfoque de la metáfora en dos libros de texto de lengua portuguesa (LDLP) para educación secundaria, utilizados en una escuela pública estatal de São Francisco do Sul, Santa Catarina, Brasil, con 20 años de diferencia entre sus ediciones. El primero, del año 2000, no fue evaluado por el Programa Nacional de Libros de Texto y Materiales Didácticos (PNLD); el segundo, de 2020, fue aprobado en la edición de 2021 del PNLD. El objetivo del artículo fue investigar cómo se aborda la metáfora en ambos ejemplares, considerando los avances teóricos y metodológicos que la entienden no solo como una figura retórica, sino también como un fenómeno cognitivo y discursivo presente en las prácticas sociales. La investigación es de naturaleza bibliográfica y documental, con enfoque cualitativo, descriptivo, analítico y comparativo. La base teórica articula estudios sobre el LDLP, el funcionamiento del PNLD y la evolución del concepto de metáfora, desde la perspectiva tradicional centrada en la retórica literaria hasta la perspectiva contemporánea que reconoce la metáfora como un mecanismo central de la cognición humana, con implicaciones relevantes para la enseñanza de la lengua portuguesa. A la luz de los criterios definidos en el artículo 10 del Decreto n.º 9.099/2017, especialmente el que establece la necesidad de actualización conceptual, este estudio se basa en la hipótesis de que los LDLP actuales, al estar sujetos a evaluaciones más rigurosas, tienden a abordar la metáfora de forma más crítica y contextualizada, contribuyendo así al desarrollo del pensamiento reflexivo y analítico del alumnado.

Palabras clave: Programa Nacional de Libros de Texto y Materiales Didácticos. Libros de Texto de Lengua Portuguesa. Educación Secundaria. Enseñanza de la Metáfora.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, os principais objetos de investigação são o livro didático de língua portuguesa (LDLP) e a metáfora. Embora o livro didático já tenha sido amplamente discutido em pesquisas acadêmicas, considera-se que ele ainda merece atenção, sobretudo porque, em muitas realidades brasileiras, representa a principal e por vezes a única ferramenta de ensino disponível para professores e alunos, sendo com frequência o único meio de acesso a conteúdos atualizados.

Por sua vez, a metáfora, enquanto recurso linguístico recorrente na comunicação cotidiana, também tem sido objeto constante de estudos. O ensino desse elemento da linguagem tem gerado inquietações entre pesquisadores de diversas áreas como linguística, linguística aplicada e educação. Estudos como os de Zanotto (1995; 1998) e Fossile (a partir de 2010)³ evidenciam que, até tempos recentes, a metáfora era comumente ensinada como uma figura de linguagem meramente ornamental, restrita ao campo literário, sobretudo em textos poéticos. Essa concepção, ancorada na tradição aristotélica, reduz a metáfora ao seu aspecto retórico, limitando sua compreensão e aplicação a contextos mais restritos de uso da linguagem.

Considerando que os livros didáticos atualmente passam por avaliação de comissões especializadas vinculadas ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), pressupõe-se que eles sejam submetidos a critérios rigorosos de qualidade e atualização. Baseando-se nos oito critérios estabelecidos no artigo 10º do Decreto nº 9.099/2017, que define as normas para o funcionamento do PNLD no contexto do Ministério da Educação, destaca-se especialmente o quarto critério, que exige a revisão, correção e atualização dos conceitos, dados/informações e procedimentos apresentados nas obras. Diante disso, espera-se que os manuais mais recentes tragam a metáfora de forma contextualizada e crítica, proporcionando aos alunos uma compreensão ampliada, que ultrapasse o uso literário e reconheça sua presença nas diversas formas de comunicação cotidiana.

Este estudo está vinculado ao projeto de pós-doutorado intitulado *Livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio (não) aprovados pelo PNLD: recuos, limites e avanços no*

³ Destaca-se o projeto de extensão “Metáforas: a Leitura de Textos Metafóricos nas Séries do Ensino Fundamental”, desenvolvido no Departamento de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* Araguaína. No campo da pesquisa, integram-se à discussão os seguintes estudos: “Regularidade interpretativa: o significado aspectual na interpretação das sentenças metafóricas verbais do português brasileiro e do inglês” e “Livros didáticos de língua portuguesa: com o olhar focado no ensino de semântica”, ambos conduzidos no Departamento de Letras da UFT, *campus* Araguaína; além da pesquisa “A semântica nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental II”, realizada na Universidade Federal de Santa Catarina, *campus* Joinville.

ensino-aprendizagem da metáfora, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). O foco da pesquisa são os LDLP destinados ao ensino médio adotados em escolas públicas dos municípios de Jaraguá do Sul e São Francisco do Sul⁴, ambos em Santa Catarina. A análise contempla manuais antigos, publicados nas décadas de 1980 e 1990 e no início dos anos 2000, bem como exemplares atuais, buscando comparar materiais que não passaram pela avaliação oficial do PNLD com aqueles oficialmente aprovados.

Justifica-se, assim, a pesquisa de pós-doutorado, cujo objetivo é analisar como a abordagem da metáfora se incorpora em manuais didáticos de diferentes períodos, com ênfase na comparação entre obras não avaliadas oficialmente pelo PNLD e aquelas que passaram por esse processo. Busca-se verificar se os conceitos e exercícios relacionados à metáfora, com destaque aos LDLP atuais, são apresentados de forma atualizada, contribuindo para que os alunos percebam a metáfora não apenas como figura literária, mas como fenômeno linguístico recorrente em variados textos orais e escritos do cotidiano.

O artigo está estruturado em quatro seções. Na primeira, discute-se o PNLD, destacando seus propósitos, funcionamento e etapas de avaliação, seleção e distribuição dos livros. Na segunda, apresenta-se brevemente a evolução do conceito de metáfora, desde sua origem como figura de linguagem na Antiguidade até sua compreensão contemporânea como mecanismo fundamental da cognição humana, com ênfase nas implicações para o ensino. A terceira seção detalha a metodologia adotada para análise dos LDLP, incluindo critérios de seleção, procedimentos e abordagem qualitativa. Por fim, na quarta seção, realiza-se uma análise comparativa entre os dois LDLP, publicados com 20 anos de intervalo, visando identificar permanências, mudanças e evoluções na abordagem da metáfora no ensino médio.

Este artigo tem como **objetivo** comparar o tratamento dado à metáfora em dois LDLP utilizados na mesma escola pública estadual de São Francisco do Sul, lançados com um intervalo de 20 anos: *Português Maia: Novo Ensino Médio* (Maia, 2000) e *InterAção: Português* (Sette et al., 2020). A análise considerou tanto os conteúdos apresentados quanto as atividades propostas,

⁴ Jaraguá do Sul, no norte de Santa Catarina, tem aproximadamente 183 mil habitantes, conforme o censo demográfico de 2022, e um índice de desenvolvimento humano municipal considerado muito alto, de 0,803. É um dos principais polos industriais do estado, com destaque para os setores metalmeccânico, têxtil e eletroeletrônico, abrigando empresas como WEG e Marisol. Além disso, a cidade sobressai na educação básica, figurando entre as melhores de Santa Catarina no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Leal, 2022; Pezzutti, 2022; JDV, 2024). Já São Francisco do Sul, situada no litoral norte catarinense, é considerada a terceira cidade mais antiga do Brasil e a mais antiga de Santa Catarina, destacando-se por seu expressivo patrimônio histórico e cultural (Portal São Chico Turismo, 2025).

buscando identificar elementos de continuidade, mudanças e possíveis avanços na abordagem desse recurso linguístico. Procurou-se ainda verificar se a obra mais recente propõe uma perspectiva mais crítica, contextualizada ou aprofundada em relação à anterior.

REFERENCIAL TEÓRICO

Programa Nacional do Livro e do Material Didático: Seleção e Avaliação dos Livros Didáticos

De acordo com o portal do Ministério da Educação (MEC), na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Brasil, 2014a⁵), o PNLD é coordenado pelo MEC, em parceria com o FNDE. Seu principal objetivo é fornecer gratuitamente livros e recursos didáticos a estudantes e professores da rede pública de ensino em todo o território nacional. O programa busca garantir que todos os alunos tenham acesso a materiais didáticos de qualidade, o que exige um processo rigoroso e criterioso de avaliação e seleção das obras. Reconhecido como um dos maiores programas de distribuição de livros do mundo, o PNLD tenta desempenhar um papel fundamental na democratização do acesso ao conhecimento no Brasil. Portanto, conforme mencionado, a execução do programa é feita de forma colaborativa entre o MEC e o FNDE, que são os responsáveis por avaliar, adquirir e distribuir os materiais didáticos, pedagógicos e literários.

O PNLD estende-se a todas as fases da educação básica, incluindo a educação infantil, os anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio. Para atender a essas diferentes fases, o programa é realizado de forma alternada, com a publicação de editais anuais. A cada ano, um novo edital é lançado para a aquisição de materiais destinados a uma dessas fases, e as escolas, com os seus professores, têm a oportunidade de escolher, de maneira autônoma, justa e imparcial, os livros e materiais que pretendem adotar e/ou utilizar nos anos seguintes (Brasil, 2014a).

Atualmente, a operacionalização do PNLD está regulamentada pela Resolução CD/FNDE nº 12, de 7 de outubro de 2020, que estabelece as diretrizes e normas do programa (Brasil, 2014a). É importante esclarecer que, em 2017, com a promulgação do Decreto nº 9.099, o PNLD ampliou seu escopo e, além dos livros didáticos impressos, passou a incorporar materiais pedagógicos

⁵ Informações atualizadas em 2024.

complementares, como livros digitais, *softwares* educacionais, jogos e outros recursos tecnológicos inovadores (Brasil, 2017).

Com exceção da etapa de *avaliação pedagógica*, todas as demais fases previstas no artigo 8º do Decreto nº 9.099/2017 são de responsabilidade do FNDE, que conduz sua execução de forma coordenada e conforme o que determina a legislação vigente. Segundo o referido artigo, a implementação do PNLD ocorre por meio de um conjunto de fases, organizadas da seguinte maneira (Brasil, 2014a; 2017):

1. **Inscrição:** etapa inicial em que as editoras ou fornecedores interessados se registram para participar do PNLD. As normas que regulam cada edição do programa, incluindo requisitos técnicos, critérios de seleção, prazos e especificações dos materiais, são formalizadas por meio de editais publicados no Diário Oficial da União e disponibilizados no portal eletrônico do FNDE. Esses documentos têm a função de guiar todo o processo, assegurando clareza e publicidade desde a inscrição das obras até a etapa final de aquisição e distribuição às escolas públicas em todo o território nacional. A participação no programa é aberta a editoras de todo o Brasil, desde que atendam às exigências previstas no edital vigente. O cadastro das obras ocorre em plataforma digital específica, na qual os materiais devem ser inseridos em formato eletrônico. Posteriormente, essas obras são submetidas a processos de validação técnica e avaliação pedagógica, antes de serem disponibilizadas para a seleção nas redes de ensino (Brasil, 2014a);
2. **Avaliação pedagógica:** fase em que os materiais inscritos são avaliados quanto à sua qualidade pedagógica, atendendo aos critérios definidos pelo PNLD. Trata-se da avaliação do conteúdo das obras, realizada com fundamento no Decreto nº 9.099/2017, nos editais específicos do programa e na legislação educacional vigente. Esse processo é conduzido por especialistas das redes pública e privada de ensino, abrangendo diversas áreas do conhecimento, incluindo mestres e doutores previamente selecionados e cadastrados no banco de avaliadores do MEC. A avaliação é conduzida de forma cega, ou seja, sem que os pareceristas tenham acesso a informações que identifiquem as obras avaliadas, como nome do autor ou da editora, assegurando a imparcialidade e a objetividade do processo (Brasil, 2014a);
3. **Habilitação:** a etapa em que as editoras ou fornecedores são habilitados para a próxima fase do processo, garantindo que os materiais atendem aos requisitos legais e técnicos. Realiza-se, nesta etapa, a verificação da documentação apresentada pelas editoras,

- conforme as orientações estabelecidas nos editais do programa e em conformidade com as normas previstas na Lei nº 8.666/1993 (que regula licitações e contratos administrativos) e na Lei nº 9.610/1998 (que trata dos direitos autorais) (Brasil, 2014a);
4. Escolha: fase na qual as escolas e seus professores selecionam os materiais didáticos que serão utilizados no período letivo. Após percorrer todas as etapas do processo, as obras que obtêm aprovação passam a compor o Guia do PNLD, documento disponibilizado pelo FNDE. Esse guia reúne todas as coleções autorizadas para adoção em determinado ciclo educacional, acompanhadas de resenhas e do conteúdo completo abordado nas obras. A finalidade é oferecer subsídios que auxiliem as escolas na análise e seleção dos materiais, facilitando a identificação daqueles que melhor se alinham às metodologias de ensino utilizadas pelos docentes e aos projetos pedagógicos das escolas. A seleção das obras é realizada por gestores escolares e professores, que, de forma autônoma e participativa, avaliam os materiais disponíveis e registram suas escolhas no sistema do PNLD Digital. A decisão é construída coletivamente com o corpo docente, e cabe à direção da escola formalizar a escolha, registrando-a no sistema (Brasil, 2014a);
 5. Negociação: etapa de negociação dos valores e condições de aquisição dos materiais selecionados. Com base nas escolhas feitas pelas escolas no sistema do FNDE e nas estimativas fornecidas pelo censo escolar, o FNDE realiza o cálculo da demanda de livros necessária para atender todos os estudantes da rede pública de ensino. Como a aquisição ocorre com dois anos de antecedência à entrega, a previsão dos dados é essencial. Com essas informações, o FNDE inicia a negociação com as editoras para definir os preços dos materiais selecionados. É importante destacar que a aquisição dos livros ocorre por meio de inexigibilidade de licitação, conforme previsto na legislação de compras públicas. Isso se deve ao fato de as obras serem escolhidas diretamente pelas escolas e de cada título ser vinculado a uma editora específica, detentora exclusiva dos direitos autorais e de reprodução. Nesse contexto, não há possibilidade de concorrência entre fornecedores, o que torna inviável a realização de um processo licitatório convencional. Finalizada a negociação, são firmados os contratos, definidos os volumes e os locais de entrega, e inicia-se a produção dos livros, sob supervisão técnica do FNDE (Brasil, 2014a);
 6. Aquisição: fase de compra dos materiais selecionados, com a formalização dos contratos e aquisição dos livros e recursos pedagógicos;

7. Distribuição: a etapa em que os materiais adquiridos são distribuídos às escolas e aos alunos da rede pública de ensino. Após a compra dos materiais, inicia-se a etapa de distribuição, realizada por meio de uma parceria contratual entre o FNDE e os correios. Nesse processo, os livros são transportados diretamente das editoras para as escolas. Essa operação, de grande escala, é acompanhada por técnicos do FNDE e visa garantir a entrega dos livros antes do início das aulas. As remessas de materiais chegam entre dezembro e o começo do ano letivo. No caso das escolas rurais, os livros são entregues nas prefeituras ou secretarias municipais de Educação, que ficam responsáveis por repassá-los às escolas;
8. Monitoramento e avaliação: fase final, que visa acompanhar a implementação do programa e avaliar seus resultados, garantindo que os objetivos educacionais sejam atendidos. Essa fase inclui a supervisão rigorosa da produção; o controle de qualidade acompanhado por técnicos do FNDE nas editoras; o acompanhamento da distribuição dos materiais; e o monitoramento direto nas escolas e redes de ensino, por meio de visitas presenciais dos servidores do FNDE. Também faz parte dessa etapa a realização de eventos técnicos em níveis estadual, regional e nacional, além da avaliação geral do programa. O ciclo completo, desde o lançamento do edital até a entrega dos livros às escolas, dura cerca de 24 meses, pois os editais são publicados com dois anos de antecedência. O monitoramento e a avaliação ocorrem continuamente em todas as etapas do processo (Brasil, 2014a).

Conforme estabelece o Decreto nº 9.099/2017, essas oito etapas são fundamentais para assegurar a execução estruturada e eficaz do PNLD, possibilitando que materiais didáticos de qualidade cheguem às escolas públicas de todo o território nacional.

Por sua vez, o artigo 10º do Decreto nº 9.099/2017 define que a responsabilidade pela coordenação da *avaliação pedagógica* dos materiais didáticos no âmbito do PNLD é do MEC, devendo essa avaliação seguir uma série de critérios essenciais. Entre os principais, estão:

I — o respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação; II — a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; III — a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica; IV — a correção e a atualização de conceitos, informações e procedimentos; V — a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor; VI — a observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita; VII — a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; e VIII — a qualidade do texto e a adequação temática (Brasil, 2017).

Com base na pesquisa em andamento e à luz dos oito critérios de avaliação definidos no artigo 10º do Decreto nº 9.099/2017, considera-se essencial destacar o quarto critério, que estabelece a necessidade de correção e constante atualização dos conteúdos, conceitos, informações e procedimentos presentes nas obras didáticas. Isto é, garantir que os livros didáticos reflitam conhecimentos atualizados é fundamental para que o material esteja alinhado aos avanços científicos e pedagógicos mais recentes. Isso não apenas assegura a relevância e a eficácia do material no processo de ensino-aprendizagem, como também contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos diante dos temas abordados.

A qualidade do livro didático no Brasil passou a ser tratada de forma mais estruturada apenas na década de 1990 em diante. Embora esses materiais já fizessem parte do cotidiano escolar desde o período jesuítico, até o início dos anos 1990 não havia uma política pública voltada ao controle de sua qualidade. Esse cenário começou a mudar em 1993, com a formação de uma equipe de especialistas encarregada de avaliar os livros didáticos e estabelecer parâmetros para novas aquisições. Essa iniciativa marcou o início de uma ação pedagógica mais ampla, promovida pelo governo federal, articulada com os Parâmetros Curriculares Nacionais e resultando na elaboração dos Guias do Livro Didático. Esses guias passaram a orientar as escolhas das obras no âmbito do PNLD, criado em 1985, mas que só ganhou força e relevância nos anos 1990 (Souza, 2015, p. 19).

Segundo Witzel (2002) e Moraes (2013), conforme citados por Fossile (2017, p. 10), o ano de 1997 marcou o início efetivo do PNLD. Batista (2003, p. 33) observa que apenas na edição de 1999 o programa passou a contemplar, em suas avaliações, os livros destinados aos anos finais do ensino fundamental. Até 2012, no entanto, o ensino médio ainda não estava incluído na abrangência do PNLD. Para atender a essa etapa, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), que começou em 2004. Esse programa funcionou de forma independente até 2012, quando foi incorporado ao PNLD, unificando a política de livros didáticos (Brasil, 2014b, p. 8; Fossile; Herênio; Silva Neto, 2015, p. 4; Fossile, 2025).

Com a publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, novas diretrizes foram estabelecidas para o PNLD. O decreto unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente desenvolvidas separadamente pelo PNLD e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola. Com essa mudança, instituiu-se o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (também identificado pela sigla PNLD), que passou a abranger não apenas obras didáticas e literárias, mas também outros materiais de apoio à prática educativa. Entre esses

recursos, incluem-se obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, conteúdos voltados à formação docente e materiais destinados à gestão escolar, ampliando significativamente o escopo da política pública de distribuição de materiais educacionais (Brasil, 2017).

No Quadro 1, apresenta-se um resumo das principais características de cada programa.

Quadro 1. Características do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)

Programa	Denominação	Etapas de ensino contempladas	Duração	Supervisão
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático (atualmente Programa Nacional do Livro e do Material Didático)	Educação infantil, ensino fundamental e, desde 2012, ensino médio	De 1985 até os dias atuais, com nova denominação em 2017	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e Ministério da Educação
PNLEM	Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio	Exclusivamente o ensino médio	2004 a 2012	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e Ministério da Educação

Fonte: adaptado de Brasil (2014a; 2014b, p. 8; 2018; 2021); Fossile, Herênio, Silva Neto (2015, p. 4); Fossile (2025).

Desse modo, para concluir esta seção, apresenta-se no Quadro 2 uma cronologia com os principais marcos da evolução do PNLD, incluindo também o PNLEM. Essa linha do tempo complementa o Quadro 1, que destacou as características de cada programa, e reforça a importância do PNLD como o principal responsável pela avaliação, seleção e distribuição de livros didáticos em todas as etapas da educação básica.

Quadro 2. Cronologia dos principais marcos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)

1985: Criação do PNLD.
1997: Início efetivo do PNLD. Início da execução organizada e sistematizada do PNLD, conforme Witzel (2002) e Moraes (2013).
1999: Inclusão dos anos finais do ensino fundamental no PNLD. Avaliação de livros didáticos passou a contemplar também essa etapa, conforme Batista (2003, p. 33).
2004: Criação do PNLEM, que inicialmente avaliou livros didáticos de língua portuguesa e matemática da 1ª série do ensino médio.
2005: Início da distribuição dos livros didáticos de língua portuguesa e matemática pelo PNLEM. A distribuição esteve restrita às regiões Norte e Nordeste.
2006: Expansão da distribuição dos livros didáticos pelo PNLEM. A abrangência foi estendida a todas as regiões do país.
2008: Ampliação do PNLEM. O programa passou a distribuir nacionalmente obras de português, matemática, física, química, história, geografia e biologia.
2012: Incorporação do PNLEM ao PNLD. A política de livros didáticos foi unificada sob a gestão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.
2017 - Publicação do Decreto nº 9.099/2017. O decreto reformula o programa, unificando as ações de aquisição e distribuição de obras didáticas e literárias (antes separadas entre PNLD e Programa Nacional

Biblioteca da Escola), e institui o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (também PNLD), ampliando seu escopo para incluir recursos pedagógicos diversos, como *softwares*, jogos, materiais de reforço, formação docente e gestão escolar (Brasil, 2017).

Fonte: adaptado de Brasil (2014a; 2014b, p. 8; 2017; 2018; 2021); Fossile, Herênio, Silva Neto (2015, p. 4); Fossile (2025).

A análise desses marcos contribui para mostrar que o PNLD se firmou como a principal política pública para a distribuição de livros didáticos no Brasil, incorporando progressivamente programas como o PNLEM e ampliando sua abrangência para todas as etapas da educação básica.

Ressalta-se que esta pesquisa, em andamento, está fundamentada nos oito parâmetros estabelecidos no artigo 10º do Decreto nº 9.099/2017, com ênfase especial no quarto critério, que trata da necessidade de manter os conteúdos, conceitos, informações e métodos dos livros didáticos constantemente atualizados e corrigidos. A atualização dos conteúdos é fundamental para que os livros didáticos possam representar os avanços científicos e pedagógicos e, assim, oferecer ao aluno e ao professor um suporte eficaz e adequado ao ensino. Além disso, a atualização dos conteúdos pode contribuir para incentivar o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico dos alunos, especialmente quando tais conteúdos apresentam informações contextualizadas e alinhadas à realidade dos educandos, tornando-se significativos para eles.

Nesse sentido, conforme explanado na introdução deste texto, o presente estudo buscou investigar se os manuais didáticos contemporâneos, especialmente aqueles oficialmente avaliados no âmbito do PNLD, apresentam revisões significativas na abordagem da metáfora, em comparação com versões anteriores que não passaram por esse processo avaliativo. Dessa forma, a próxima seção propõe uma discussão sobre a metáfora e seu ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Afinal, qual é o valor da metáfora? Por que estudá-la? Por que ensiná-la?

Metáfora: da Figura de Linguagem ao Processo Cognitivo

Como afirmam Guimarães e Lessa (1988, p. 1), o estudo das figuras de linguagem costuma ser negligenciado ou tratado como um conteúdo de pouca importância. Em muitos casos, gramáticas e livros didáticos abordam o tema de forma superficial, relegando-o a um papel secundário nas aulas de Português. Em geral, esse assunto é abordado por meio de listas de termos acompanhados de definições abstratas e pouco esclarecedoras, além de ser ilustrado com exemplos predominantemente literários. Isso reforça a percepção de que tais recursos pertencem exclusivamente aos escritores consagrados e que seu uso na linguagem cotidiana é inadequado

ou até mesmo incorreto. Em decorrência disso, as figuras de linguagem passam a ser entendidas como recursos linguísticos que não fazem parte do uso cotidiano da língua.

Os estudiosos da Antiguidade organizavam a linguagem figurada em três categorias, com base no tipo de relação lógica estabelecida entre o significado literal e o figurado: figuras de pensamento, figuras de palavras e o que chamavam de tropos (Brandão, 1989, p. 19). Cabe destacar que, segundo Brandão (1989, p. 11), Du Marsais definia o sentido literal, ou sentido próprio, como o primeiro significado atribuído a uma palavra. Aristóteles, por sua vez, compreendia o sentido próprio como aquele comumente utilizado pelas pessoas em seu cotidiano (*apud* Brandão, 1989, p. 10).

A distinção retórica entre figuras de pensamento e figuras de palavras repousava na crença de que pensamentos e palavras constituíam entidades autônomas na formulação da linguagem. Afirmava-se que o pensamento é anterior à sua expressão através da palavra ou, na descrição de Quintiliano: “Assim como na ordem da natureza primeiro é conceber as ideias do que enunciá-las: assim devemos tratar primeiro das figuras, que pertencem aos pensamentos” (Brandão, 1989, p. 22).

Convém destacar que, por sua própria natureza, a retórica clássica sempre enxergou com desconfiança a presença de múltiplos sentidos em uma mesma mensagem, considerando-a um possível obstáculo à clareza e, simultaneamente, uma brecha para distorções ou manipulações. Brandão (1989, p. 15) afirma que Aristóteles já advertia contra o uso excessivo de metáforas, pois, segundo ele, elas podem facilmente tornar a linguagem obscura e de difícil compreensão.

O autor esclarece que os tropos eram definidos como figuras que acarretavam a atribuição de um novo significado às palavras. Cada tipo recebia uma denominação específica, conforme a relação estabelecida entre o sentido próprio ou primeiro (literal) e o sentido secundário (figurado). Com base nisso, surgiram quatro categorias principais de tropos, organizadas de acordo com o tipo de relação semântica, isto é, a forma como os sentidos das palavras se articulava entre si — por semelhança, contrariedade, aproximação, entre outras possibilidades (Brandão, 1989, p. 19). Essas categorias são:

1. *Metáfora = relação de semelhança*: compreende-se que a relação estabelecida nesta categoria dizia respeito à substituição de uma palavra por outra com a qual compartilhava alguma característica. Exemplo: *Janete é um furacão dentro de casa*. Nesse caso, *furacão* é usado para expressar, por semelhança, a ideia de agitação, energia ou desordem causada pelo comportamento de Janete;

2. *Metonímia = relação de correspondência*: ocorria quando se usava um termo que tem relação direta com outro por associação, proximidade ou correspondência. Exemplo: *Hoje, na aula de literatura, Janete estudou Goethe*. Ou seja, o nome do autor (*Goethe*) representa suas obras.
3. *Sinédoque = relação de conexão*: figura em que se mencionava o todo por uma parte, ou a parte pelo todo. Exemplo: *Janete disse que o México conquistou a medalha de prata na Copa do Mundo*, sendo *México* uma alusão aos jogadores da seleção mexicana;
4. *Ironia = relação de contrariedade ou oposição entre o que se diz e o que se pretende dizer*: consistia em afirmar algo dizendo o contrário do que se desejava expressar, geralmente com intenção crítica ou sarcástica. Por exemplo, *Que pontualidade exemplar!* e *Que anjinho!* são expressões usadas para criticar alguém que chegou muito atrasado ou se comportou de forma inadequada, indicando o oposto do que as palavras literalmente significam.

Observa-se que essas categorias ainda hoje mantêm as relações semânticas que lhes foram tradicionalmente atribuídas, continuando a ser interpretadas e discutidas dessa forma em muitas obras, como gramáticas e livros didáticos. Como este estudo foca exclusivamente na metáfora, a atenção será direcionada a esse recurso linguístico.

Desse modo, conforme apresentado e com base em Brandão (1989, p. 19), constata-se que, na tradição antiga, a metáfora era compreendida como uma relação de semelhança entre sentidos, possibilitando a substituição do significado literal de uma palavra por outro, de natureza figurada. Essa substituição apoiava-se em um processo de generalização, pois bastava que houvesse um traço em comum entre os dois significados para que a troca fosse possível. Por exemplo, quando o poeta chamava os dentes da amada de *pérolas*, ele não apenas destacava a semelhança de cor entre ambos, mas também transferia aos dentes qualidades que pertenciam originalmente às pérolas, como valor, beleza e preciosidade. Ou seja, a semelhança na cor permitia que outras características, que não são visíveis de imediato, também estivessem associadas (Brandão, 1989, p. 19).

Nesse sentido, Fiorin (2014, p. 118) afirma que, para a retórica clássica, a metáfora consiste na substituição de um termo por outro com base em uma relação de semelhança entre eles, ou seja, entre o termo substituído e o substituinte, contudo o autor ressalta criticamente que essa definição é insuficiente, pois a metáfora é um procedimento discursivo fundamental para a construção do sentido. De modo intencional, um narrador (ou falante) rompe as regras

convencionais da combinação linguística, ou, mais especificamente, da combinação de palavras, gerando uma impertinência semântica que cria outros significados. Assim, a metáfora não consiste simplesmente na substituição de uma palavra por outra, mas representa uma possibilidade distinta de interpretação de um termo, determinada pelo contexto.

Conforme Brandão (1989, p. 21), na metáfora, a ligação entre os sentidos permitia uma equivalência ampla, praticamente ilimitada, entre diferentes significados. A metáfora apresentava o maior grau de liberdade interpretativa. Para os antigos, era considerada a forma mais expressiva e valiosa de linguagem figurada, porém também era vista como a mais arriscada, pois, se a diferença entre os sentidos comparados fosse muito grande, a metáfora poderia se tornar obscura ou parecer incorreta, gerando confusão ou desconfiança por parte de quem a recebia.

Em resposta à pergunta sobre a equivalência entre linguagem figurada e linguagem poética, Tzvetan Todorov, conforme citado por Brandão (1989, p. 49), baseia-se na tradição retórica para esclarecer que já se reconhecia a existência de poesia sem figuras de linguagem, assim como o uso de linguagem figurada fora do contexto poético. Segundo ele, a linguagem figurada funciona como uma espécie de *reserva potencial* na própria linguagem, ou seja, a linguagem figurada é um conjunto de recursos expressivos que existem na língua e podem ser usados de diferentes formas. Já a linguagem poética é quando esses recursos são de fato utilizados criativamente na construção de um texto.

Com a publicação de *Metaphors We Live By* (Lakoff e Johnson, 1980), houve uma mudança significativa em como a metáfora passou a ser compreendida. De acordo com Schröder (2011, p. 59), essa obra marcou o surgimento de uma perspectiva inovadora nas investigações sobre metáforas e serviu como pilar para o estabelecimento da linguística cognitiva, disciplina que vem se tornando cada vez mais influente nas pesquisas linguísticas transdisciplinares.

Lakoff e Johnson distanciam-se da visão impressionista da metáfora uma vez que estas não são mais tratadas como ornamentos poéticos e retóricos da língua. Muito pelo contrário, agora, metáforas são focalizadas como expressão de estruturas conceptuais subjacentes às habilidades cognitivas do ser humano em geral de modo que a expressão metafórica representa apenas uma manifestação superficial de uma metáfora conceptual mais profunda (Schröder, 2011, p. 59).

Como destaca Schröder (2011, p. 59), Lakoff e Johnson afastam-se da concepção impressionista da metáfora, na qual ela era tratada como um mero ornamento poético ou retórico da linguagem. Em vez disso, os autores propõem uma nova abordagem, *a metáfora como um*

fenômeno de natureza cognitiva. Para eles, a metáfora não se restringe a um recurso para embelezar a linguagem; trata-se de um elemento fundamental do pensamento humano.

De todo modo, os autores reconhecem que, para a maioria das pessoas, “a metáfora é [...] um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico — é mais uma questão de linguagem extraordinária do que de linguagem cotidiana” (Lakoff; Johnson, 2002, p. 45). Eles destacam que, comumente, a metáfora é vista como algo restrito à linguagem, “uma questão mais de palavras do que de pensamento ou ação” (Lakoff; Johnson, 2002, p. 45). Por essa razão, afirmam, a maioria das pessoas acredita que pode viver absolutamente bem sem recorrer à metáfora, contudo os autores contestam essa visão ao afirmar que descobriram o contrário: “A metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceitual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza” (Lakoff; Johnson, 2002, p. 45).

Além disso, os estudiosos sustentam que “os conceitos que governam nosso pensamento não são meras questões do intelecto” (Lakoff; Johnson, 2002, p. 45), pois também orientam nossas ações cotidianas, “até nos detalhes mais triviais” (Lakoff; Johnson, 2002, p. 45). Segundo Lakoff e Johnson (2002, p. 45-46), esses conceitos “estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas”. Diante disso, os autores explicam que o sistema conceitual que estrutura nosso pensamento exerce papel fundamental na forma como construímos e compreendemos a realidade cotidiana. Com base nessa perspectiva, afirmam que, se estiverem corretos “ao sugerir que esse sistema conceitual é em grande parte metafórico, então o modo como pensamos, o que experienciamos e o que fazemos todos os dias são uma questão de metáfora” (Lakoff; Johnson, 2002, p. 46).

Por fim, explicam que, na maior parte do tempo, não temos consciência do sistema conceitual que guia nossos pensamentos e ações diárias. Agimos e pensamos de certa forma automaticamente, seguindo padrões difíceis de perceber. Uma maneira de identificar esses padrões é pela observação da linguagem, já que esta se baseia no mesmo sistema que utilizamos para pensar e agir. Por isso, a linguagem ajuda a entender como esse sistema funciona. Ou seja, Lakoff e Johnson (2002, p. 46) constatam que, fundamentando-se principalmente em evidências linguísticas, “a maior parte do nosso sistema conceitual cotidiano ordinário é de natureza metafórica”.

Em síntese, para Lakoff e Johnson (2002), a metáfora vai além de apenas uma questão de linguagem ou de palavras. Os autores sustentam que grande parte do nosso pensamento é baseado



em metáforas. Isso significa que o sistema conceptual humano é formado e organizado por meio de estruturas metafóricas. “As metáforas como expressões linguísticas são possíveis precisamente por existirem metáforas no sistema conceptual de cada um de nós” (Lakoff; Johnson, 2002, p. 48). Assim, expressões metafóricas do dia a dia, como “Janete derrubou todos os argumentos de João” (adaptado de Lakoff; Johnson, 2002, p. 46) ou “Janete perdeu muito tempo quando ficou doente” (adaptado de Lakoff; Johnson, 2002, p. 51), não devem ser entendidas apenas como figuras de linguagem. Essas expressões evidenciam estruturas conceptuais fundamentais que influenciam a maneira como o mundo é interpretado e experienciado pelos indivíduos.

Logo, a presença da metáfora na linguagem se deve ao fato de que aquilo que se expressa verbalmente, como manifestação visível, reflete um sistema cognitivo mais profundo, subjacente e invisível, denominado *metáfora conceptual*. Trata-se de uma estrutura mental utilizada para compreender e organizar conceitos abstratos com base em experiências concretas e atribuir sentido a eles. Assim sendo, conclui-se que as expressões linguísticas são formas de dizer que manifestam metáforas conceptuais, as quais, por sua vez, refletem maneiras de pensar. Desse modo, a existência das metáforas conceptuais é evidenciada pelo uso recorrente de expressões linguísticas.

É importante destacar que entender a metáfora como estrutura mental possibilita repensar seu ensino, reconhecendo sua relevância no ensino de língua portuguesa, ressaltando sua presença nas práticas discursivas e rompendo com a visão estreita que a subestimou por longos períodos. Assim, o ensino da metáfora deve ir além da mera memorização de sua definição como figura de linguagem de função exclusivamente ornamental, em geral associada a textos literários, passando a concebê-la como um mecanismo cognitivo fundamental para a construção de sentidos, o aprimoramento da interpretação, o estímulo à criatividade e o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Dessa forma, respondem-se às perguntas apresentadas no fim da seção anterior.

Conforme visto, a metáfora, antes entendida apenas como figura de linguagem, passou a ser compreendida como um processo cognitivo. O Quadro 3 resume essa transição e apresenta algumas implicações disso para o ensino.

Quadro 3. Evolução do conceito de metáfora: da linguagem ao pensamento

1. VISÃO TRADICIONAL	
<ul style="list-style-type: none">◆ Metáfora = figura de linguagem.◆ Finalidade: adornar o texto, embelezar a linguagem.◆ Contexto: literatura, retórica.◆ Ensino: foco na memorização de definições e identificação de metáforas em textos preferencialmente poéticos/literários.	
	
Mudança de perspectiva, na década de 1980 Teoria da metáfora conceptual, consolidada por George Lakoff e Mark Johnson. Avanços na linguística cognitiva.	
2. VISÃO COGNITIVA	
<ul style="list-style-type: none">◆ Metáfora = operação mental.◆ Finalidade: compreender e estruturar conceitos abstratos com base em experiências concretas.◆ Contexto: presente no pensamento e em toda a linguagem no dia a dia.◆ Ensino: estimular a compreensão, a interpretação, a criatividade (exploração de sentidos) e o pensamento crítico dos alunos (desenvolvimento cognitivo).	
3. CONSEQUÊNCIAS PARA O ENSINO	
<ul style="list-style-type: none">◆ Superar o ensino tradicional que foca apenas em memorizar definições e identificar metáforas em textos poéticos/literários;◆ Trabalhar a metáfora como estrutura de pensamento ou como forma de organizar o pensamento;◆ Estimular a interpretação, a criatividade e o pensamento reflexivo e crítico;◆ Ensinar metáforas mediante exemplos que os alunos usam e vivenciam no dia a dia. Isto é, articular o ensino da metáfora com contextos linguísticos presentes na vivência cotidiana dos alunos.	

Fonte: adaptado de Lakoff e Johnson (1980), Guimarães e Lessa (1988), Brandão (1989), Schröder (2011) e Fiorin (2014).

Diante do que foi discutido e conforme mencionado na introdução, este artigo pretende verificar como o conteúdo sobre metáforas foi abordado em edições antigas e atuais de LDLP para o ensino médio. Na próxima seção, é apresentada a metodologia adotada para analisar a abordagem da metáfora tanto em exemplares não avaliados oficialmente pelo PNLD quanto naqueles submetidos a essa avaliação.

METODOLOGIA

Este estudo examina como a metáfora é apresentada e discutida em dois LDLP, ambos adotados pela mesma escola pública estadual, no município de São Francisco do Sul, mas em épocas diferentes. O primeiro exemplar, datado do ano 2000, não passou por avaliação oficial do PNLD, enquanto o segundo, publicado em 2020, foi aprovado pelo PNLD de 2021 e está atualmente em uso na escola. A análise comparativa entre esses materiais buscou identificar continuidades, mudanças e, principalmente, atualizações na abordagem da metáfora, considerando o papel central que o livro didático desempenha no processo de ensino-

aprendizagem. O objetivo foi investigar se e de que forma mudaram e/ou foram atualizadas as visões teóricas e as práticas pedagógicas sobre o ensino da metáfora em livros didáticos nos últimos 20 anos.

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa de natureza interpretativista, fundamentada na análise documental dos manuais didáticos selecionados, complementada por revisão bibliográfica. Trata-se de um estudo de caráter descritivo, analítico e comparativo voltado a compreender o modo como a metáfora é conceituada e trabalhada pedagogicamente em manuais didáticos de diferentes períodos históricos.

O desenvolvimento da investigação foi estruturado em quatro etapas principais:

1. Levantamento e seleção do *corpus*: foram escolhidos dois LDLP destinados ao ensino médio, ambos adotados por uma escola pública do município de São Francisco do Sul:
 - Exemplar antigo: *Português Maia: Novo Ensino Médio*, de João Domingues Maia (2000);
 - Exemplar atual: *InterAção: Português*, de Graça Sette *et al.* (2020), aprovado pelo PNLD 2021.
2. Leitura e coleta de dados: fez-se a leitura minuciosa dos manuais selecionados, com ênfase no tratamento dado à metáfora, considerando tanto os conteúdos teóricos quanto as atividades propostas;
3. Descrição, análise e interpretação: com base em referenciais teóricos sobre a metáfora, como Lakoff e Johnson (1980; 2002), Guimarães e Lessa (1988), Brandão (1989), Schröder (2011), Fiorin (2014) e Fossile (2015), Fossile, Herênio e Silva Neto (2015), foram analisados os conceitos e conteúdos apresentados nos dois livros didáticos selecionados, bem como a natureza das atividades que abordam a metáfora. Nesta etapa, buscou-se identificar se os exemplares mantêm a perspectiva tradicional, que compreende a metáfora como figura de linguagem com função meramente estilística, restrita a textos poéticos/literários, ou se adotam abordagens alinhadas a concepções mais recentes, que entendem a metáfora como um fenômeno cognitivo presente no uso cotidiano da linguagem;
4. Comparação dos dados e discussão dos resultados: os dados obtidos na etapa anterior foram comparados de forma sistemática.

Por meio da metodologia delineada, propõe-se realizar uma análise crítica e comparativa dos LDLP selecionados, com o objetivo de oferecer subsídios para a compreensão da evolução do ensino da metáfora nesses materiais. Considera-se, nesse sentido, o que estabelece o artigo 10º

do Decreto nº 9.099/2017, especialmente o quarto critério, que destaca a necessidade de manter atualizados e corrigidos os conceitos, informações (conteúdos) e métodos presentes nos livros didáticos. Pressupõe-se, portanto, que o tratamento dado à metáfora também tenha sido revisado ao longo do tempo, acompanhando os avanços científicos e pedagógicos. Avalia-se que a atualização desses materiais é essencial para que cumpram sua função como instrumentos eficazes e adequados ao processo de ensino e aprendizagem.

ANÁLISE DE DADOS

A Metáfora no Livro Didático de Língua Portuguesa: um Diálogo entre Passado e Presente

Nesta seção, analisam-se dois LDLP adotados em uma mesma escola pública estadual do município de São Francisco do Sul, publicados com um intervalo de 20 anos: *Português Maia: Novo Ensino Médio* (Maia, 2000) e *InterAção: Português* (Sette *et al.*, 2020). O objetivo foi investigar como a metáfora é tratada em cada obra, considerando tanto o conteúdo quanto as atividades propostas, a fim de identificar permanências, mudanças e possíveis avanços (atualizações) na abordagem e discussão desse recurso linguístico nesses manuais. A análise buscou compreender se o manual mais recente apresenta uma abordagem mais aprofundada, crítica ou contextualizada em comparação à obra anterior.

Abordagem da Metáfora no Livro Didático de Língua Portuguesa *Português Maia* (2000): um Olhar sobre uma Edição pré-Programa Nacional do Livro e do Material Didático

A seguir, descreve-se e analisa-se como a metáfora é apresentada no livro *Português Maia: Novo Ensino Médio*, de João Domingues Maia (2000), volume único que contempla os três anos do ensino médio. Esse exemplar não foi submetido à avaliação do PNLD, uma vez que, conforme discutido na primeira seção deste texto, o processo avaliativo de livros didáticos de português para o ensino médio foi implementado apenas em 2004, com a criação do PNLEM. Somente em 2012 o PNLD passou a incorporar também o programa que abrange o ensino médio, assumindo a responsabilidade pela avaliação e distribuição desses materiais (Brasil, 2014b; Fossile; Herênio; Silva Neto, 2015; Fossile, 2025). No manual em questão, a metáfora é conceituada conforme mostra a Figura 1.

Figura 1. Comparação e metáfora

COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO *Figuras de linguagem (I)*

■ Comparação

A comparação estabelece uma **equivalência explícita** entre um *comparante* e um *comparado*, por meio de um termo de comparação, que pode ser uma palavra ou locução.

o comparado	termo de comparação	o comparante
O calor de teu corpo é	como, assim como, tal qual	a brasa do lume.

■ Metáfora

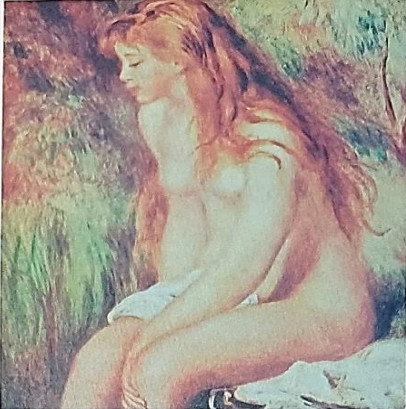
A metáfora é uma comparação **implícita**, ou seja, não possui o termo comparativo. Baseia-se numa associação de idéias subjetivas: uma palavra deixa o seu contexto normal para fazer parte de outro contexto.

No exemplo seguinte, de um verso de Manuel Bandeira, as palavras *brasa* e *lume* (fogo), que normalmente nada têm a ver com corpo, são utilizadas para caracterizá-lo:

Teu corpo é a brasa do lume.

COMPARAÇÃO	METÁFORA
<ul style="list-style-type: none"> • Teu corpo assemelha-se à brasa do lume. • O calor do teu corpo é parecido com a brasa do lume. • O calor do teu corpo é como a brasa do lume. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teu corpo é a brasa do lume.

Ao empregar o corpo como responsável pela chama, o poeta joga com uma associação de idéias de caráter sensual: corpo associado a calor, fogo, isto é, à febre, à paixão.



Bahista sentada, pintura em óleo sobre tela de Renoir, de 1892.

Fonte: Maia, 2000, p. 37-38.

Observa-se que, inicialmente, a *comparação* é apresentada como uma figura de linguagem que estabelece relação entre dois termos, denominados *comparante* e *comparado*, por meio de expressões comparativas, entre as quais se destacam *como*, *assim como* e *tal qual*. Dessa forma, segundo a abordagem adotada na obra, toda sentença que une dois elementos por meio dessas expressões se configura como um exemplo de comparação.

Na sequência, o manual apresenta a *metáfora*, apontando, desde o primeiro momento, que ela constitui uma forma de comparação, no entanto a metáfora distingue-se da anterior por operar de maneira implícita, ou seja, sem a presença dos elementos comparativos explícitos.

Conforme exposto no livro didático, a metáfora implica a associação de ideias subjetivas e a utilização de um termo em um contexto distinto daquele a que originalmente pertence. Para exemplificar o conceito, o manual recorre a um verso do poeta Manuel Bandeira (“Teu corpo é brasa do lume”), seguido da retomada da distinção entre as duas figuras, comparação e metáfora, em um quadro explicativo, o qual explicita que, enquanto a comparação estabelece relações por meio de conectores formais, a metáfora realiza esse processo de forma indireta, prescindindo desses elementos linguísticos. Destaca-se, ainda, que o exemplo selecionado para ilustrar a

metáfora provém do discurso literário, o que pode induzir o estudante a restringir a aplicação dessa figura de linguagem ao universo da literatura. Tal abordagem contribui para a manutenção de uma concepção tradicional da metáfora como recurso estilístico associado prioritariamente à ornamentação de textos poéticos ou literários em geral.

Por fim, após a exposição de outras figuras de linguagem, o manual propõe uma atividade de fixação com finalidade didático-pedagógica, voltada à retomada e consolidação dos conteúdos abordados, conforme a Figura 2.

Figura 2. Atividade acerca das figuras de linguagem

PRÁTICA DA LINGUAGEM

Identifique as figuras de linguagem nos trechos que seguem.

- a) Lembrei-me da bolsa assim que ele embarcou no trem.
- b) Lalinha estava doída por um passeio. (Miguel de Oliveira Paiva)
- c) Almir mordeu a grama, mordeu a lama, bebeu a água do pântano para meter um gol. (Armando Nogueira)
- d) Lá fora, uma festa esfuziante; cá dentro, tristeza sem fim.
- e) Nós, de longe, vemos os 22 homens correndo em campo, matando-se, agonizando, rilhando os dentes.
- f) Acabou em casa de grades. (Guimarães Rosa)
- g) Fumava um havana enquanto esperava o avião.
- h) Minha cabeça vai estourar. (Érico Veríssimo)
- i) Na brutalidade do ferro tem uma delicadeza escondida. (José J. Veiga)
- j) Os campos melancólicos, gemendo. (Sousândrade)
- l) Bonito era a virgem dos lábios de mel. Bonito foi o descobrimento de O Coração de d'Amices. Bonito foi quando achei na antologia de Carvalho Mesquita uma poesia esquisita, a história de uma boneca de olhos de conta cheinha de lá... (Paulo Mendes Campos)
- m) Os sinos continuavam a badalar aflitos. (Aluísio Azevedo)
- n) Resultado final: as árvores perdem a guerra e os homens ganham o inferno. (Paulo Mendes Campos)
- o) Magistrados de pasmosa duplicidade liam Adam Smith e enciclopedistas franceses, mas ordenavam a destruição de humildes teares. (Paulo Mendes Campos)
- p) Garrincha ganhou sozinho o bicampeonato. E, súbito, aquele rapaz da Raiz da Serra compensou-nos de todas as nossas humilhações pessoais e coletivas. (Nelson Rodrigues)
- q) Era um general nacionalista. Em suas festas, só servia uísque nacional.
- r) O telefone, o telefone, e eu no banho.

Fonte: Maia, 2000, p. 41.

Trata-se de uma atividade que retoma o conjunto de figuras de linguagem conceituadas anteriormente, entre elas: comparação, metáfora, metonímia, catacrese, eufemismo, paradoxo, ironia, antítese, elipse, anáfora, hipérbole, gradação e prosopopeia. No exercício, o conteúdo é explorado por meio de frases, em sua maioria curtas, que devem ser classificadas de acordo com o conjunto de figuras estudadas.

A maior parte das frases apresentadas é de autoria de escritores literários, cujos nomes são indicados entre parênteses ao final de cada citação, reforçando a ideia de que as figuras de linguagem, com destaque à metáfora, foco deste estudo, pertencem predominantemente ao campo literário. Essa escolha contribui para perpetuar a visão tradicional dessas figuras como recursos estilísticos voltados à ornamentação da linguagem, sobretudo em textos literários, contudo

observa-se que o assunto em questão não é revisto nem aprofundado de forma eficaz ao longo do livro.

Na seção seguinte, apresenta-se a análise do livro *InterAção: Português*, atualmente adotado por uma escola pública estadual do município de São Francisco do Sul, como já mencionado. O objetivo foi verificar se a metáfora permanece sendo tratada como uma figura de linguagem simplificada, restrita ao campo literário, ou se há uma abordagem que reconheça sua complexidade e sua presença em distintos contextos comunicativos.

Abordagem da Metáfora no livro Didático de Língua Portuguesa *InterAção: Português* (2020): um Olhar sobre uma Edição Aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático de 2021

O manual analisado nesta seção é o *InterAção: Português*, de autoria de Graça Sette *et al.* (2020), aprovado pelo PNLD 2021. Por se tratar de uma versão recente e avaliada segundo os critérios rigorosos do programa, tem-se a premissa de que os livros didáticos contemporâneos tendem a adotar abordagens mais consistentes, alinhadas às exigências atuais do ensino. Nesse contexto, supõe-se que a metáfora seja apresentada de forma mais crítica, contextualizada e significativa, superando a visão tradicional que a limita a um recurso meramente estilístico. A expectativa, portanto, é que esse exemplar promova uma compreensão ampliada da metáfora, evidenciando sua relevância na construção de sentidos e no desenvolvimento do pensamento analítico e reflexivo dos estudantes.

Na primeira unidade, na seção dedicada à literatura, a metáfora é explorada em uma atividade de interpretação do poema “Cântico Negro”, de José Régio, importante poeta português. Após a apresentação do texto, a metáfora passa a ser abordada de forma aplicada, no contexto da análise do poema, conforme a Figura 3.

Figura 3. Atividade e exemplificação de metáfora

7. Explique como você compreende o significado das expressões destacadas a seguir.

- "Prefiro **escorregar nos becos lamacentos**"
- "Só para desflorar **florestas virgens**"
- "A minha vida é **um vendaval** que se soltou"

Na atividade 7, você viu algumas expressões que promovem uma comparação entre dois elementos com base em uma característica que é comum a ambos. São **metáforas**. Veja outro exemplo de metáfora na estrofe final de um poema de Vinicius de Moraes:

Eu possa me dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.

MORAES, Vinicius de. Soneto de fidelidade. In: COUTINHO, Afrânio (org.). *Vinicius de Moraes: obra poética*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1968, p. 293.

Nesses versos, o eu lírico faz uma comparação – implícita, subentendida – entre o amor que teve e uma chama. A base dessa comparação é a mortalidade: tanto o amor quanto a chama acabam, apagam-se.

Fonte: Sette *et al.*, 2020, p. 21.

Na atividade, o aluno é conduzido a buscar explicações de sentido literal para três metáforas presentes no poema “Cântico Negro”. Em seguida, é apresentada uma definição conceitual à metáfora, acompanhada de um novo exemplo, que consiste na última estrofe de “Soneto de Fidelidade”, de Vinicius de Moraes.

Nota-se que a metáfora é descrita como um recurso expressivo que estabelece uma relação de semelhança entre dois elementos, com base em uma característica comum, sugerida de forma implícita e sem o uso de conectivos comparativos. Constata-se, assim, que a explicação presente nessa edição retoma, com poucas alterações, o enfoque já adotado no exemplar publicado 20 anos antes, o que indica a continuidade na abordagem tradicional da metáfora como figura de linguagem.

Na segunda unidade, também na seção dedicada à literatura, é apresentado um fragmento do livro *Céu sem Estrelas*, de Iris Figueiredo. Trata-se de um romance contemporâneo que narra os encontros e desencontros de Bernardo e Cecília. Na parte destinada à interpretação do trecho, é proposta uma questão que faz alusão à metáfora “você tem uma ervilha no lugar do cérebro” (Figura 4).

Figura 4. Questão interpretativa sobre a metáfora presente no texto *Céu sem estrelas*

9. Explique a metáfora que há no trecho “você tem uma ervilha no lugar do cérebro” e a intenção da personagem lasmin ao usá-la.

Fonte: Sette *et al.*, 2020, p. 45.

A princípio, a pergunta limita-se a solicitar que os estudantes expliquem o sentido da metáfora presente em “você tem uma ervilha no lugar do cérebro”, promovendo apenas sua tradução para o sentido literal. Dessa forma, a frase metafórica é compreendida unicamente como uma indicação de baixa capacidade intelectual, entretanto a questão apresenta um aspecto positivo ao conduzir os alunos à análise da intenção da personagem Iasmin ao utilizar a metáfora em questão. Tal abordagem transcende a simples tradução literal, convidando os estudantes a considerarem o contexto comunicativo, bem como as possíveis motivações emocionais, sociais ou críticas subjacentes ao uso dessa sentença metafórica.


Na quarta unidade, na seção de análise linguística e semiótica, além da apresentação de uma tirinha e de sua respectiva atividade de interpretação, há uma explicação complementar na lateral da página, intitulada “Palavras, expressões e estereótipos”. Essa explicação aborda o uso de determinadas palavras, expressões e ditos populares que contribuem para a manutenção de estereótipos e preconceitos sociais ligados a pessoas ou grupos específicos. Como é possível observar, entre os exemplos apresentados estão a expressão “rainha do lar” e a frase “mulher deve esquentar a barriga no fogão e esfriar no tanque”. Segundo a explicação lateral, esses enunciados reforçam a visão tradicional sobre o papel social da mulher, ao vinculá-la exclusivamente à função de cuidadora do lar (Figura 5).

Figura 5. Atividade que omite a presença da metáfora

Análise linguística e semiótica

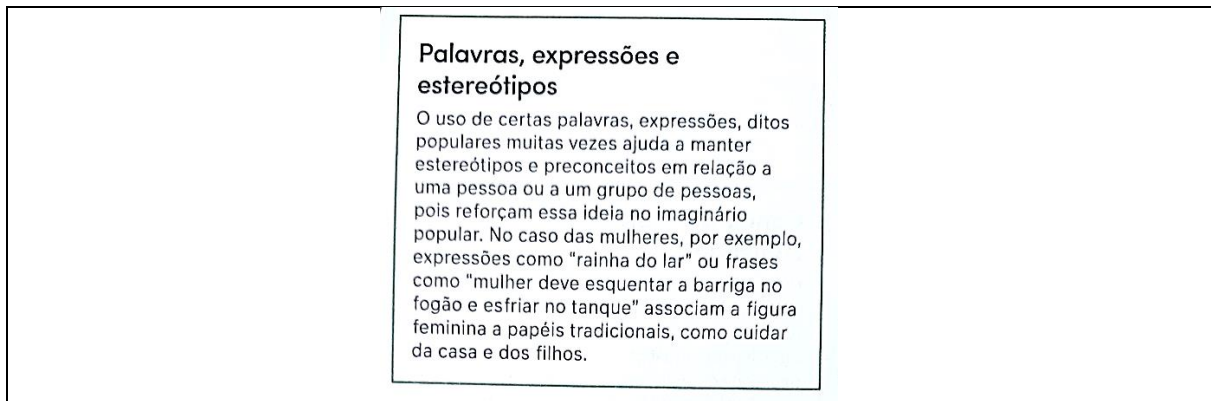
Linguagem e discurso

1. Leia esta tirinha de Laerte.



Laerte.

- e) O que significa a expressão “rainha do lar?”
- f) Que efeito produz, no contexto da tirinha, o uso dessa expressão?
- g) Que outras expressões ou ditos populares relacionados à **rainha do lar** você conhece? E que visões de mundo eles revelam?
- h) Que crítica social pode ser percebida na tirinha?



Fonte: Sette *et al.*, 2020, p. 108.

Embora a atividade — com destaque às questões e, f, g e h — proponha uma reflexão crítica sobre um tema social relevante, como o papel tradicionalmente atribuído à mulher, observa-se que a oportunidade de explorar o conceito de metáfora não é plenamente aproveitada. Seria possível ampliar a abordagem, examinando não apenas a metáfora em si, mas também sua presença em ditos populares, além de considerar as semelhanças e diferenças entre esses dois tipos de expressão linguística.

Cabe ressaltar que a construção de sentidos e estereótipos sociais não se dá apenas por meio de expressões/palavras isoladas ou ditos populares, mas também por meio do uso recorrente das metáforas, as quais constituem um recurso fundamental da linguagem. Presentes de forma frequente, e muitas vezes invisível, nos discursos cotidianos, as metáforas desempenham papel relevante na naturalização de ideias e valores, contribuindo para moldar percepções sobre o mundo e as relações sociais. Explorar essa dimensão permitiria ao estudante refletir criticamente sobre como a linguagem, especialmente por meio das metáforas, pode atuar na construção e até mesmo na perpetuação de estereótipos sociais. Além disso, seria uma oportunidade para tratar a metáfora de maneira mais atualizada e contextualizada, superando a abordagem tradicional que a apresenta unicamente como um recurso estilístico.

Novamente, na quinta unidade, na seção de literatura, é apresentado o gênero literário nanoconto, caracterizado por sua narrativa extremamente breve. Com base no nanoconto *Paixão acidental*, de Branca Maria de Paula, são propostas perguntas sobre o texto, conforme a Figura 6.

Figura 6. *Paixão accidental* e questões

Paixão accidental

Depois, **foi juntar** os cacos e **colher** o que ficara à margem. O desenho do coração, em frequência mínima, não pôde ser reparado e continuou tosco.

- a) Uma das características dos nanocontos é deixar alguns elementos subentendidos. No caso desse texto, qual é o sujeito dos verbos destacados?
- b) Qual é o significado conotativo da expressão **juntar os cacos**?
- c) De acordo com o contexto desse nanoconto, o que você entende por **colher o que ficara à margem**?
- d) No texto, o que significa o coração **em frequência mínima**?
- e) Qual é o sentido de o coração ter um desenho **tosco**?
- f) Explique o uso do adjetivo **accidental** no título do nanoconto.

Fonte: Sette *et al.*, 2020, p. 124.

Observa-se que a metáfora está presente no texto analisado, no entanto as perguntas da atividade não a exploram de forma adequada. As questões b, c, d, e e f restringem-se a solicitar o significado de expressões metafóricas presentes no nanoconto sem abordar o papel que a metáfora desempenha na construção de sentido, tampouco discutir sua recorrência no texto. Em outras palavras, o estudante é conduzido apenas à tradução das expressões metafóricas para sentidos literais, o que limita a complexidade interpretativa. Dessa forma, o manual deixa de promover uma reflexão mais ampla sobre os efeitos de sentido gerados por essas metáforas, os motivos que justificam seu uso e as visões de mundo que elas podem expressar.

Na nona unidade, na seção de literatura, é proposta a atividade ilustrada pela Figura 7, com base na crônica *Bullying, seu lindo*, de Tati Bernardi:

Figura 7. Atividade sobre metáforas presentes no texto *Bullying, seu lindo*

7. Explique o efeito de sentido provocado pelo emprego de figuras de linguagem e de intertextualidade nos trechos a seguir.

- a) Hipérbole, em: "Foram **infinitos anos** acordando com dor de barriga e odiando ir pra escola".
- b) Metáforas, em: "[...] ambos **mancos de orgulho**, com **pinos nos joelhos da vaidade**".
- c) Intertextualidade e metáfora, em: "Lembro [...] do meu **coração esmagando as amígdalas**".
- d) Metáfora e intertextualidade, em: "Eu saí rindo nas fotos mas era apenas o resultado de um **maxilar trincado** para não **parir meu peito pela boca**".
- e) Metáfora em: "Pra sempre, guardada na **gaveta mais emperrada do armário dos meus traumas**, eu seria a criança invisível que precisa se esforçar muito pra provar que existe".

Fonte: Sette *et al.*, 2020, p. 218.

As questões b, c, d e e apresentam frases metafóricas, as partes altamente metafóricas foram destacadas em negrito. O enunciado da atividade solicita que os alunos expliquem o *efeito de sentido* das metáforas. Esse direcionamento representa um aspecto positivo, pois indica uma

tentativa de ir além da simples tradução literal, incentivando os estudantes a refletirem sobre o papel da metáfora na construção de sentidos. No entanto, ainda que essa proposta aponte para uma abordagem mais significativa, observa-se que a atividade não aprofunda aspectos discursivos, ideológicos ou socioculturais envolvidos no uso das metáforas. Falta, por exemplo, uma investigação mais ampla acerca de como tais expressões revelam determinadas visões de mundo ou reforçam discursos presentes no texto. Assim, embora a atividade avance ao propor a análise do efeito de sentido, ainda se perde a oportunidade de promover uma discussão crítica mais aprofundada sobre o caráter cognitivo e cultural das metáforas, tratadas, em última instância, como recursos expressivos isolados, e não como ferramentas que moldam formas de perceber e interpretar a realidade.

Percebe-se que, ao longo desse manual escolar, a metáfora ainda é explorada de maneira tradicional, sendo tratada como uma figura de linguagem e abordada principalmente na seção de literatura. Logo, nesse exemplar, ainda é reforçada uma concepção limitada e enraizada de que a metáfora é um recurso exclusivo da linguagem literária, servindo apenas como ornamento, e não como um instrumento ativo na construção de sentidos e na organização do pensamento.

BREVE CONCLUSÃO E COMPARAÇÃO DAS ANÁLISES REALIZADAS

A análise comparativa de dois LDLP, utilizados em uma mesma escola pública estadual de São Francisco do Sul com intervalo de 20 anos, revela tanto diferenças quanto continuidades na abordagem da metáfora no ensino médio. O exemplar mais antigo, publicado em 2000, trata a metáfora de maneira bastante tradicional, restringindo-a à figura de linguagem associada predominantemente ao campo da literatura poética, compreendida quase exclusivamente como um recurso estilístico e ornamental. Essa perspectiva tradicional limita a compreensão dos estudantes ao restringir a metáfora ao universo literário, sem explorar sua presença nem sua funcionalidade em outros contextos comunicativos.

Já o livro mais recente, aprovado pelo PNLD em 2021, embora apresente avanços na diversidade textual e nos recursos pedagógicos, mantém, em grande medida, uma abordagem tradicional da metáfora. Ou seja, a metáfora continua sendo explorada prioritariamente na seção de literatura, com explicações e atividades que destacam seu uso em textos poéticos e narrativos, sem ampliar suficientemente a reflexão sobre seu papel como fenômeno cognitivo e social presente no cotidiano.

No Quadro 4, apresenta-se uma comparação sintetizando os principais aspectos observados nos LDLP analisados.

Quadro 4. A metáfora nos livros didáticos de língua portuguesa: permanências e evoluções em 20 anos

Livro didático de língua portuguesa	Abordagem da metáfora	Característica e atividades	Limitações e potencial não aproveitado
<i>Português Maia: Novo Ensino Médio</i> (2000)	Metáfora entendida como comparação implícita, figura de linguagem vinculada sobretudo à literatura poética.	<ul style="list-style-type: none"> - Definição tradicional, com exemplos literários (frequentemente poesia); - Atividades mecânicas de classificação de frases de acordo com o grupo de figuras de linguagem estudado; - Enfoque quase exclusivo em textos literários. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de contextualização fora da literatura; - Falta discussão crítica ou social; - Visão restrita da metáfora como mero recurso estilístico.
<i>InterAção: Português</i> (2020)	A metáfora ainda é tratada como comparação implícita, mas está presente em uma variedade maior de gêneros textuais, como romances contemporâneos, crônicas e tirinhas. Contudo, nesse último gênero, a metáfora não foi explorada, conforme análise apresentada na seção 4.2.	<ul style="list-style-type: none"> - A definição tradicional da metáfora como comparação implícita permanece, mas agora é trabalhada com textos extraídos de uma variedade maior de gêneros textuais, como romances contemporâneos, crônicas e tirinhas, o que amplia minimamente seu campo de aplicação para além da poesia, embora esta continue sendo utilizada em atividades para o trabalho com metáforas; - Atividades mais interpretativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tentativas superficiais de contextualização; - Predomínio de interpretação/explicação literal das metáforas; - Ausência de exploração do papel cognitivo, ideológico e social da metáfora; - Oportunidade perdida: o manual não incentiva a reflexão crítica dos estudantes sobre as metáforas, deixando de explorar seus efeitos de sentido, os motivos para seu uso e as visões de mundo que expressam.

Fonte: primária.

Embora o manual apresente metáforas provenientes de contextos cotidianos, como crônicas e tirinhas, sua abordagem restringe-se à compreensão literal dessas expressões. Nas atividades propostas pelo livro *InterAção: Português* que envolvem metáforas, geralmente é solicitado que os estudantes traduzam essas metáforas para um sentido objetivo e literal. O exemplar em análise quase não estimula o aluno a desenvolver uma reflexão mais profunda acerca dos sentidos produzidos pelas metáforas, tampouco o conduz a analisar as razões pelas quais essas metáforas são utilizadas ou as visões de mundo que podem revelar, tais como valores culturais, estereótipos sociais, crenças ideológicas, relações de poder e percepções sobre o corpo e a mente (Lakoff; Johnson, 1980; 2002). Dessa maneira, por exemplo, o LDLP em questão perde a oportunidade de explorar como as metáforas podem estruturar o pensamento, naturalizar crenças sociais e influenciar a forma como julgamos comportamentos e/ou papéis sociais. O manual deixa de promover essas reflexões e discussões com os alunos.

Apesar dos avanços institucionais e metodológicos promovidos pela avaliação do PNLD, os LDLP ainda carecem de uma abordagem mais ampla e atualizada da metáfora, que a apresente não apenas como figura de linguagem, mas como um processo cognitivo fundamental para a construção de sentidos e o desenvolvimento do pensamento crítico. É essencial que os livros didáticos futuros reforcem essa perspectiva, mostrando a metáfora como um instrumento que organiza pensamentos e elabora, cria e constrói significados sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. A. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.

BRANDÃO, Roberto de Oliveira. **As figuras de linguagem**. São Paulo: Ática, 1989.

BRASIL. **Funcionamento do PNLD**. Brasília, DF: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 1º jan. 2014a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015**. Apresentação: ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2014b.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 19 jul. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13608-programa-nacional-do-livro-didatico-para-o-ensino-medio-pnlem>. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. **Histórico do PNLD**. Brasília, DF: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 28 out. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 18 ago. 2025.

FIORIN, José Luiz. Metáfora e metonímia. In: FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 118-120.

FOSSILE, Dieysa Kanyela. *Metáforas verbais: um estudo analítico-descritivo*. Palmas: EDUFT, 2015.

FOSSILE, Dieysa Kanyela. A semântica no livro didático de língua portuguesa: um estudo realizado a partir de exemplares do início dos anos 90. **Linguasagem**, São Carlos, v. 27, n. 2, p. 1-23, 2017. Disponível em: https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/140/pdf_44. Acesso em: 10 set. 2025.

FOSSILE, Dieysa Kanyela. A semântica em livros didáticos antigos de língua portuguesa adotados em escolas da rede pública de Florianópolis-SC / Brasil: um estudo preliminar. **Revista Contexto & Educação**, v. 40, n. 122, e15993, 2025. DOI: 10.21527/2179-1309.2025.122.15993. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/15993>. Acesso em: 10 set. 2025.

FOSSILE, Dieysa Kanyela; HERÊNIO, Kerlly Karine Pereira; SILVA NETO, Antônio Cilírio da. A metáfora no livro didático de ensino médio: um estudo feito a partir dos manuais aprovados pelo PNLD 2014. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 771-785, 2015. DOI: 10.5007/1984-8412.2015v12n3p711. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2015v12n3p711>. Acesso em: 10 set. 2025.

GUIMARÃES, Hélio de Seixas; LESSA, Ana Cecília. **Figuras de linguagem**: teoria e prática. São Paulo: Atual, 1988.

JDV. Rede municipal de Jaraguá tem o melhor Ideb de Santa Catarina. **Jornal do Vale**, 20 ago. 2024. Disponível em: <https://www.jdv.com.br/rede-municipal-de-jaragua-tem-o-melhor-ideb-de-sant/>. Acesso em: 7 set. 2025.

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

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Tradução de M. S. Zanotto e V. Maluf. São Paulo: Educ, 2002.

LEAL, Pedro. Veja as notas de cada escola de Jaraguá do Sul no Ideb. **OCP News**, 20 set. 2022. Cotidiano. Disponível em: <https://ocp.news/cotidiano/veja-as-notas-de-cada-escola-de-jaragua-do-sul-no-ideb>. Acesso em: 7 set. 2025.

MAIA, João Domingues. **Português Maia**: novo ensino médio. Ensino médio. São Paulo: Ática, 2000. Volume único.

MORAIS, Maria Eliane Gomes. **Abordagem semântica nos manuais do ensino médio**: um percurso além do livro didático de português. 2013. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 2013.

PEZZUTTI, Elisângela. Jaraguá do Sul é destaque na educação e lidera Ideb entre maiores cidades de SC. **OCP News**, 19 set. 2022. Cotidiano. Disponível em: <https://ocp.news/cotidiano/jaragua-do-sul-e-destaque-na-educacao-e-lidera-ideb-entre-maiores->

