

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Letras

Aldria Natalia Rodrigues

**O LUGAR DA METÁFORA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO**

**MÉDIO: uma reflexão necessária**

Belo Horizonte

2023

Aldria Natalia Rodrigues

**O LUGAR DA METÁFORA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO  
MÉDIO: uma reflexão necessária**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Sandra Maria Silva Cavalcante

Área de concentração: Linguagem e atividade cognitiva humana: teorias, processos e práticas de produção de sentido

Belo Horizonte

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

R696l	<p>Rodrigues, Aldria Natalia</p> <p>O lugar da metáfora no exame nacional do Ensino Médio: uma reflexão necessária / Aldria Natalia Rodrigues. Belo Horizonte, 2023.</p> <p>106 f. : il.</p> <p>Orientadora: Sandra Maria Silva Cavalcante</p> <p>Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras</p> <p>1. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil). 2. Metáfora. 3. Figuras de linguagem. 4. Linguagem e línguas. 5. Análise linguística. 6. Cognição. 7. Compreensão na leitura. I. Cavalcante, Sandra Maria Silva. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.</p> <p>SIB PUC MINAS</p> <p>CDU: 82.085</p>
-------	--

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Marques de Souza e Silva - CRB 6/2086

Aldria Natalia Rodrigues

**O LUGAR DA METÁFORA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO:  
uma reflexão necessária**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Sandra Maria Silva Cavalcante

Área de concentração: Linguagem e atividade cognitiva humana: teorias, processos e práticas de produção de sentido

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Sandra Maria Silva Cavalcante - PUCMinas (Orientadora)

---

Prof. Dr. Romison Eduardo Paulista - Faculdade Promove (Banca Examinadora)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Maria Ângela Paulino Teixeira Lopes - PUCMinas (Banca Examinadora)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Juliane Ferraz Oliveira - CEFET/MG (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 31 de março de 2023.

*À Cecília. Indubitavelmente, você é o capítulo  
mais importante e precioso de minha vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Este é um momento de conquistas, de experimentar o sabor da persistência, da autoconfiança e da resiliência. Repleta de gratidão, agradeço a todos que contribuíram para essa realização pessoal e profissional, em especial, alguns seres angelicais que seguraram a minha mão, fortalecendo-me.*

*Agradeço a Deus, meu sustento, base da minha existência, obrigada por, mais uma vez, me fazer vitoriosa e por cobrir meu caminho de bênçãos.*

*Obrigada, Sandra, minha mais que orientadora, meu guia, meu exemplo. Agradeço pela sua gentileza em partilhar seu conhecimento, pela orientação séria e comprometida. Obrigada. O mundo necessita de mais Sandras! Levarei comigo seus ensinamentos acadêmicos e pessoais, na esperança de seguir seu exemplo para construção de um mundo melhor.*

*Agradeço ao companheiro, parceiro, confidente, meu amor, Jorge Laino, por acreditar e acordar a guerreira gigante que existe em mim. Sem você, sem suas palavras de ânimo, meu esposo adorado, talvez eu não realizasse este propósito. Obrigada pelas massagens relaxantes nos momentos de tensão, mesmo com suas reclamações! Obrigada pelas suas brincadeiras e bom humor, que me trazem leveza e alegria em todos os meus dias.*

*Meu agradecimento também se estende a minha mãe, Araci, e ao meu pai, Ray Rodrigues. Mãe, pai, agradeço pelas orações, por me acolherem nos meus percalços diários com tanta compreensão e um amor que transborda. Quantas vezes, nos estresses do dia dia, vocês me acalentaram, como sempre, me dando colo, palavras de grande sabedoria. Todas as minhas conquistas só foram possíveis, porque os senhores estiveram ao meu lado e, acreditando nos meus sonhos, fizeram de tudo para que eu os realizasse.*

*Minha gratidão a meus irmãos, Cláudia, Flávio e Eglaida. O modo gentil e amoroso com a qual a nossa relação se sustenta, é exemplo de força e união. Tenham certeza de que vocês são meus exemplos de superação e de resiliência. Obrigada.*

*Agradeço aos meus amados sobrinhos, Amanda, Bárbara, Lucas, Rayane, Vinícius e Yago, pelas alegrias e pela confiança que têm na minha figura. Vocês são símbolos de amor e me encorajam a continuar trilhando novos desafios.*

*Minha eterna gratidão ao Paulo Geovane e Silva, meu grande amigo, pelo seu conhecimento e sua erudição que estiveram ao meu alcance nos meus momentos mais sensíveis e de grande dificuldade. Paulo, você é (e sempre foi) minha maior inspiração.*

*Agradeço ao Romison Paulista, pelo seu olhar clínico, delicado, meu co-orientador de coração, de sustento intelectual. Obrigada por ser um parceiro, desde a graduação, pela sua sensibilidade, gentileza e amizade.*

*Obrigada Valdete, minha irmã de coração, pelas reprimendas, por me fazer acreditar em mim mesma, por traçar estratégias comigo para que eu atingisse esse objetivo. Obrigada pelos espaços de estudo, pelos momentos de diversão e troca de ideias, pelas gostosuras que você e sua linda família Ronaldo, Larissa e Gabriel compartilharam comigo ao longo desta caminhada.*

*Drianinha, você sempre foi um exemplo de fortaleza e de independência. Obrigada pelo cuidado, pelos abraços, pelos choros, pelas ironias desse percurso acadêmico que compartilhamos. Seu olhar atento e minucioso fez o meu trabalho (e a minha experiência de vida) crescer, para que este meu sonho se tornasse uma realidade concreta.*

*Agradeço à Mônica Ferreira, uma orientadora e grande crítica do meu trabalho. Obrigada pela motivação que, mesmo à distância, sempre esteve na minha memória.*

*Meu agradecimento à secretaria acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Letras, pela paciência e suporte, em especial à Berenice e à Sirlane, pela doçura e torcida que sempre me trazia a sensação de que tudo ia dar certo.*

*Agradeço, também, aos meus professores, pelos ensinamentos, pela dedicação incrível com que preparavam suas aulas e pela atenção e cuidado que tiveram comigo durante meu percurso de formação. Obrigada a vocês, meus mestres, exemplos de sabedoria.*

*Agradeço à Cecília, minha linda filha, pelos sorrisos, beijos e “abraços de urso” em todos os meus momentos, principalmente, quando eu achava que desistir era a melhor opção. Você, com sua inteligência, doçura e esperteza, reacendia a chama da motivação. Foi por você que permaneci (e permanecerei) no universo da pesquisa, da busca pelo conhecimento e do fantástico universo das letras.*

*Por último, não menos importante, à Capes, por proporcionar o financiamento desta jornada como professora pesquisadora.*

**acima**

*alheios à noção de ser*

*estão os pássaros*

*e voam.*

*(Paulo Tassa)*

## RESUMO

Nesta pesquisa, a metáfora é compreendida como um fenômeno implicado no uso da língua que, para além da tradicional definição de tropo, de figura de linguagem, passa a ser reconhecida, no século XX, como um fenômeno de natureza sociocognitiva. Ao considerar que estudos contemporâneos contemplam e abordam a metáfora sob uma perspectiva sociocognitiva da linguagem humana, consideramos importante investigar como se avaliou, ao longo de onze anos, o processo cognitivo de compreensão metafórica na elaboração de itens da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil. Nessa perspectiva, através desta pesquisa, pretendemos analisar as concepções teóricas de metáfora que o Exame Nacional do Ensino Médio agenciou no Caderno de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a partir de 2009, momento em que o exame passou a ser usado como forma de ingresso no ensino superior em todo o território brasileiro. Para fundamentar o processo investigativo, tornou-se necessário retomar diferentes e importantes concepções de linguagem, língua e seu processo de produção de sentido, reconhecidos como teorias fundamentais para (na) formação de professores do ensino de língua portuguesa. A partir de então, explicitar a concepção de linguagem adotada para o desenvolvimento desta pesquisa, considerando que, por se tratar de um fenômeno vivo, a linguagem recebe diferentes olhares, sob perspectivas diversas, às quais o contexto histórico, sua prática social e a dinamicidade para a sua fundamentação estão interligados. Com o propósito de efetivar o objetivo desta pesquisa, privilegiamos os estudos contemporâneos da metáfora sob uma perspectiva sociocognitiva da linguagem humana. Para isso, realizamos uma revisão da literatura que nos permitisse analisar e compreender a forma como o processo metafórico é exigido nas questões do caderno de Linguagens do ENEM, além de problematizar a abordagem do fenômeno metafórico nessa avaliação nacional. Dessa maneira, pretendemos contribuir para a compreensão da tese de que, para além de um tropo, um fenômeno de natureza linguística, semântico-pragmática (de comparação entre ideias), a metáfora pode e deve ser ensinada como fenômeno da linguagem e do pensamento humano, conforme preconizam estudos contemporâneos da Linguística Cognitiva.

**Palavras-chave:** Metáfora. Exame Nacional do Ensino Médio. Linguagem. Cognição.

## ABSTRACT

In this research, the metaphor is understood as a phenomenon involved in the use of language that, in addition to the traditional definition of trope, of figure of speech, comes to be recognized, in the 20th century, as a phenomenon of socio-cognitive nature. When considering that contemporary studies contemplate and approach metaphor from a socio-cognitive perspective of human language, we consider it important to investigate how the cognitive process of metaphorical understanding was evaluated over eleven years in the elaboration of items for the test of Languages, Codes and Their Technologies of the National High School Examination in Brazil. In this perspective, through this research, we intend to analyze the theoretical conceptions of metaphor that the National Secondary School Examination promoted in the Book of Languages, Codes and Technologies, from 2009, when the exam started to be used as a form of admission in higher education throughout the Brazilian territory. To base the investigative process, it became necessary to resume different and important conceptions of language, language and its process of production of meaning, recognized as fundamental theories for (in) the formation of teachers of Portuguese language teaching. From then on, explain the conception of language adopted for the development of this research, considering that, as it is a living phenomenon, language receives different looks, from different perspectives, to which the historical context, its social practice and the dynamics for its rationale are interconnected. With the purpose of accomplishing the objective of this research, we privileged contemporary studies of metaphor from a socio-cognitive perspective of human language. For this, we carried out a literature review that allowed us to analyze and understand how the metaphorical process is required in the questions of the Enem Languages notebook, in addition to problematizing the approach of the metaphorical phenomenon in this national assessment. In this way, we intend to contribute to the understanding of the thesis that, in addition to being a trope, a phenomenon of a linguistic, semantic-pragmatic nature (comparison between ideals), metaphor can and should be taught as a phenomenon of language and human thought. , as advocated by contemporary studies in Cognitive Linguistics.

**Keywords:** Metaphor. National High School Examination. Language. Cognition

## LISTAS DE ABREVIações E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENEM PPL	Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
H	Habilidade
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LC	Linguística Cognitiva
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TRI	Teoria de Resposta ao Item

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<i>PARTE 1: PERSPECTIVA TEÓRICA E BIBLIOGRÁFICA .....</i>	<i>15</i>
<b>2 DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE SENTIDO. 15</b>	
2.1 Língua e Linguagem: Diferentes Olhares .....	16
<b>3 PANORAMA DAS CONCEPÇÕES DE METÁFORA: PERCURSO CONCEITUAL</b>	
.....	<b>24</b>
3.1 O nascimento de uma figura de linguagem da concepção Clássica até o século XX .....	25
3.2 A natureza discursivo-cognitiva da metáfora: mudanças de paradigmas a partir do século XX .....	27
3.3 A metáfora como um processo de natureza discursivo-cognitivo: da Teoria da Metáfora Conceptual .....	30
<i>PARTE 2: ASPECTOS METODOLÓGICOS E SELEÇÃO DE CORPUS .....</i>	<i>43</i>
<b>4 DO ENEM: HISTÓRIA E DIRETRIZES .....</b>	<b>43</b>
<b>5 DA METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>47</b>
5.1 Finalidade da Pesquisa .....	47
5.2 A Natureza da Pesquisa .....	49
5.3 Constituição do <i>Corpus</i> .....	51
5.4 Procedimentos de Análise .....	53
<i>PARTE 3: PROCESSO DE ANÁLISE DE CORPUS .....</i>	<i>57</i>
<b>6 DO LUGAR DA METÁFORA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>57</b>
6.1 A Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias .....	57
6.2 A Metáfora no Enem: Análise de Questões .....	64
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Linguagem e produção de sentido são duas dimensões da vida humana intrinsecamente relacionadas e que nos colocam ante a desafios teórico-metodológicos a fim de descrever, analisar e explicar as mais variadas atividades realizadas pelo ser humano em sociedade. Para além disso, no âmbito da Educação, o campo dos estudos da linguagem humana (em suas muitas vertentes) depara-se com a necessidade de cooperação, atualização e aplicação entre o que vem sendo discutido nos ambientes acadêmicos, em termos conceituais e/ou experimentais, e a difícil realidade brasileira na Educação Básica - seja em função do baixo investimento na formação e aprimoramento de professores, de problemas em infraestrutura, da defasagem de aprendizado dos alunos em anos anteriores, até as dificuldades em desenvolver metodologias que abordem de forma satisfatória os tópicos referentes às atribuições desses profissionais da Educação.

Diante desse cenário, não há novidade no fato de que a educação formal brasileira - uma conquista e direito popular relativamente recente - passa por crises de ordens várias. Um exemplo flagrante desse descaso foi o desmonte e perseguição à área promovidos pelos últimos governos entre 2016 e 2022. No caso específico do ensino de língua materna, essa crise é marcada tanto pelas desigualdades de classe e acesso à educação de qualidade - com a eterna dicotomia entre ensino público e privado - quanto pelas assimetrias entre a legislação e as práticas educacionais. O resultado disso mostra-se na dificuldade de fazer com que os estudantes consigam desenvolver e aprimorar competências e habilidades de leitura e escrita, sobretudo numa era digital em que a imagem concorre com a palavra, em relação à qual é muito mais objetiva, de rápido acesso e consumo. Assim, revela-se a necessidade de uma formação crítica desses sujeitos a fim de possibilitá-los uma avaliação mais criteriosa dos objetos linguístico-discursivos e multissemióticos que consomem, especialmente em um momento em que a desinformação tem contaminado o ambiente digital e repercutido de forma deletéria na vida das pessoas.

Em suma, muitos outros aspectos relativos a essa conjuntura educacional poderiam ser aqui evocados e, por razões metodológicas e de economia científica,

esta pesquisa retoma um traço muito marcante desse cenário, nem menos e nem mais importante que outros, mas cuja discussão merece destaque: as concepções de metáfora e o modo como elas são exigidas, enquanto objetos do conhecimento, na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Acerca dessa escolha, assume-se que a metáfora é uma forma de conceptualização da realidade. Ou melhor, o processo de metaforização (conceito que veremos em outro momento deste trabalho) envolve sempre determinada perspectiva (conceptualização) do sujeito, que inevitavelmente é intersubjetiva ao se tratar das mais variadas práticas comunicativas. Essa operação envolve capacidades cognitivas gerais e universais, contudo, as suas manifestações (emergências) podem ser várias, diferindo-se linguística e/ou histórico-culturalmente. Portanto, se os instrumentos desenvolvidos para avaliar essa atividade fundamental para produção de sentido não forem eficientes, ou as concepções que abordam essa atividade (objeto, categoria, conceito) não estiverem claros para os profissionais e, conseqüentemente, para os aprendizes, corre-se o risco de avaliações e/ou diagnósticos equivocados quanto ao desempenho dos alunos nesse quesito.

Como professora de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio, o que observo, ao longo da minha experiência, desafio compartilhado com outros colegas, é que existem marcas de desproporcionalidade entre o ensino de determinados conteúdos na escola, entre eles a metáfora, e as diversas diretrizes que os regem. Sabe-se que muitos desses conteúdos foram tratados pelos livros didáticos historicamente de forma enfadonha, desinteressante, descontextualizada com as práticas sociais e de formação cidadã desses sujeitos, visto que o estudo da linguagem e produção de sentido, fenômenos de alta complexidade, não podem ser puramente reduzidos a atividades de mera identificação e classificação.

Como aspecto relevante para essa pesquisa, possivelmente, no caso da metáfora, o grande obstáculo é que os estudantes, ao se depararem com esse objeto de conhecimento em uma questão do caderno de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM, têm muitas vezes grande dificuldade de enfrentar a complexidade e a linha tênue entre a metáfora enquanto uma simples figura

estilística, de linguagem (da forma que aprendem ao longo do processo de formação escolar), contrapondo-se com um fenômeno pervasivo da linguagem, um processo estruturador da produção de sentido humana e uma atividade sociocognitiva. Isto é, a relação entre o que muitas vezes é ensinado historicamente nas escolas (nessa visão tradicionalista da metáfora como figura de linguagem) em contraposição ao que representa a atividade natural realizada pelas pessoas (em uma visão cognitiva e atual do fenômeno metafórico) - metáfora.

Nessa perspectiva, este trabalho de pesquisa pretende analisar as concepções teóricas de metáfora que o Exame Nacional do Ensino Médio agenciou no Caderno de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias a partir de 2009, momento em que o exame<sup>1</sup> passou a ser usado como forma de ingresso no ensino superior em todo o território brasileiro e como critério de seleção para bolsas universitárias.

Enquanto um objeto de conhecimento, pertencente ao viés figurativo da língua, o fenômeno da metáfora, na Educação Básica, muitas vezes, tem seu conceito atrelado à classificação entre as figuras estilísticas em compêndios da gramática normativa. Contudo, como podemos observar, essa abordagem revela-se bastante restritiva (quando não, inadequada) diante da natureza da linguagem e do processamento metafórico. Diante disso, colocam-se as seguintes questões: i) quais concepções de metáfora permeiam os documentos parametrizadores do ensino formal no Brasil? ii) há eventuais limitações conceituais nas concepções assumidas, adotadas? iii) quais são os desafios do ensino da metáfora na atualidade? iv) como esse conteúdo é explorado por instrumentos governamentais/escolares? e vi) como essas concepções são exploradas nas questões formuladas no período de 2009-2020?

Posto isso, na primeira parte desta dissertação, apresento concepções de linguagem, língua e produção de sentido com as quais a investigação seguiu seu

---

<sup>1</sup> É importante destacar, que o Exame Nacional do Ensino Médio é uma prova que se iniciou em 1998, cujo o fito inicial era a avaliação da qualidade e do desempenho do estudante, quando este concluiu o Ensino Médio no Brasil. Ao longo do tempo, esse exame se transformou, em função das necessidades e aplicabilidades que essa prova ganhou: a partir de 2009, com a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), passou a ser a principal forma de ingresso para o ensino superior, sobretudo nas universidades federais do país. Além disso, seu novo formato (se assim podemos chamar) contemplava alterações em suas Matrizes de Referência, seguindo as orientações das Matrizes de Referência do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Esse processo fez com que a prova de Linguagens fosse afetada em vários vieses, desde o seu foco principal, sua organização e estrutura. Um desses sentidos é a elaboração de itens, referente às questões que tematizam a metáfora.

norte teórico, bem como, a apresentação dos Estudos da Metáfora. Há uma breve revisão da literatura entre a Antiguidade Clássica e o século XXI, a fim de (i) compreender o fenômeno desde sua origem aos tempos atuais, (ii) demonstrar os avanços nesta área do conhecimento e, posteriormente, (iii) problematizar esse processo linguístico cognitivo e sua abordagem pedagógica escolar, mais especificamente, como se dá sua exigência em questões de múltipla escolha na prova do ENEM. Na segunda parte, são apresentados o histórico e as diretrizes gerais que regem o Exame Nacional do Ensino Médio, para compreensão do processo de mudança e privilégios que esta avaliação recebeu no limiar de sua existência. Nesse sentido, apontam-se os parâmetros metodológicos para essa investigação na seleção do *corpus*. Por fim, na terceira parte, analisam-se as concepções de metáfora abordadas nas questões objetivas da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, selecionadas desde o ano de 2009 até 2020.

Como já mencionado anteriormente, essa avaliação nacional sofreu mudanças em sua estrutura e isso passa a afetar diretamente a elaboração de itens da banca, que segue as Matrizes de Referência do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Problematiza-se, portanto, no que tange o fenômeno da metáfora, se as alterações feitas nas diretrizes dessa prova mudaram no sentido de exigir do aluno a habilidade de produzir sentido e identificar relações semânticas complexas, a partir de discursos metafóricos com a linguagem verbal, a linguagem não verbal e com textos multissemióticos, subsídios do multiletramento.

Destarte, nesta pesquisa, a metáfora é considerada e vista como um processo sociocognitivo que, para além de suas definições de *tropo*, de uma figura de linguagem, é também um importante fenômeno cognitivo da língua. Ao considerar que estudos contemporâneos contemplam e abordam a metáfora sob uma perspectiva sociocognitiva da linguagem humana, este trabalho investiga como se construiu e se cobrou, ao longo de onze anos, a compreensão desse processo linguístico-cognitivo: a metáfora.

## PARTE 1: PERSPECTIVA TEÓRICA E BIBLIOGRÁFICA

### 2 DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE SENTIDO

Ao assumir que a *metaforização* desempenha um papel fundamental na produção de sentido, nesta pesquisa, partimos do princípio de que a língua é o principal sistema sógnico de organização desse processo. A concepção de língua é um meio eficiente de construção e comunicação daquilo que é um aspecto intrínseco à linguagem e mente humana - a criatividade. A questão da representação da metáfora não é meramente classificatória. Traduz, em suma, o modo como a língua(gem) é encarada em termos epistemológicos e, conseqüentemente, com repercussão na prática e abordagem das atividades e objetos que se materializam na sociedade e que servem de instrumentos de desenvolvimento pedagógico e de cidadania.

Assim, antes de iniciar o processo investigativo previsto para esta pesquisa, fez-se necessário abordar as diferentes e importantes concepções de linguagem, língua e processo de produção de sentido reconhecidas em teorias fundamentais para (na) formação de professores do ensino de língua portuguesa. Ademais, o objetivo dessa seção é sinalizar a concepção de linguagem com a qual esta pesquisa direciona seu olhar, tendo em vista que, por se tratar de um fenômeno vivo, a linguagem recebe diferentes olhares, sob perspectivas diversas, as quais devem se considerar o contexto histórico, sua prática social, a dinamicidade para a sua fundamentação e as operações cognitivas implicadas no processo de produção de sentido.

No cenário epistemológico da linguística, ao longo do tempo, o conceito de língua(gem) reúne, em vários campos e vertentes de estudos, um amplo conjunto de possibilidades de interesses e, conseqüentemente, aponta para a diversidade dos fenômenos nela implicados, demonstrando a complexidade de sua manifestação: sociocognitiva, histórico-cultural, sistêmico-estrutural e funcional.

Dessa forma, este capítulo estrutura-se em termos de reflexões sobre as diferentes referências teóricas estudadas e abordadas por importantes

pesquisadores da área linguístico-cognitiva e que são o alicerce epistemológico dos parâmetros legais para o ensino de língua portuguesa.

## 2.1 Língua e Linguagem: Diferentes Olhares

Apesar de as concepções de língua e linguagem serem abordadas incessantemente (e pertinentes) em outras pesquisas, é importante refletir sobre as vertentes teóricas que permeiam estes fenômenos com fito de elucidar o foco do objeto de análise desta pesquisa.

Ao serem colocadas como possibilidades de reflexão, diferentes formas de compreensão da linguagem e da língua trazem implicações conceituais que, desde a Antiguidade Clássica, apresentam transformações, já que suas movimentações e concepções dependem de um ciclo cultural, de um contexto histórico e do papel assumido pelos sujeitos em uma situação comunicacional. É evidente que não é uma tarefa simples e muito menos pacífica suas definições nos estudos da linguagem ao longo do tempo, isso se confirma haja vista o número de quadros e perspectivas que assumem a tarefa de estudar a condição humana de produção de sentido e a devida caracterização da língua(gem) e seus desdobramentos em termos de operações, atividades, conceitos e categorias<sup>2</sup>.

Exemplo dessa visão enunciativa e discursiva da linguagem, Volóchinov, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), reage às duas vertentes dos estudos da época relacionadas à concepção de linguagem (a do subjetivismo individualista e a do objetivismo abstrato) para defenderem uma perspectiva enunciativa centrada no processo de interação; isto é, seu caráter socioideológico, considerando a natureza social da língua (o falante, o ouvinte, o enunciado, a situação comunicativa) e assim, propõem um estudo da língua como um “processo de evolução ininterrupto” que se constitui através da interação.

---

<sup>2</sup> Mostra-se relevante destacar a abordagem proposta pela Linguística Cognitiva. Grosso modo, para essa linha de estudos, a linguagem é um fenômeno integrado às capacidades cognitivas do homem que dependem das experiências dele no mundo (nicho biossociocultural).

De acordo com Volóchinov (1992), há algumas premissas importantes, sendo elas:

- 1 - A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.
- 2 - A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.
- 3 - As leis da evolução lingüística não são as da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. São leis essencialmente sociológicas.
- 4 - A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam.
- 5 - A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual é uma contradição in adjecto. (BAKHTIN, 1992, p. 127).

Nessa visão epistemológica, percebe-se que a linguagem está em constante movimentação e a língua somente existe em razão das práticas interacionais, isso significa que a linguagem se concebe a partir da interação de sujeitos responsivos e produz efeitos de sentido entre os sujeitos envolvidos a depender de seu contexto social.

Alguns pesquisadores brasileiros, entre eles Geraldini (2005) e Koch (1992), organizam as principais concepções de linguagem, em pelo menos, três grupos - refletindo os avanços na abordagem dos estudos linguísticos, a saber: i) linguagem como expressão do pensamento; ii) linguagem como instrumento de comunicação; iii) linguagem como forma de interação. Sob um viés estruturalista, saussuriano, na primeira concepção, entende-se a linguagem como um conjunto de signos, ao qual o indivíduo usa para exprimir/expressar o que pensa. Assim, “o homem representa o mundo através da linguagem, refletindo, espelhando o seu pensamento sobre si, as pessoas, o mundo” (BRACKLING, 2015). A problemática ligada a essa assertiva é a premissa da excelência da escrita e leitura, como se a prática da escrita, por exemplo, dependesse de um pensamento claro e objetivo.

Evidentemente, uma abordagem tão restritiva coloca-nos diante de impasses. Isto porque, como aponta Geraldini (2002), “se concebemos a linguagem como sendo a expressão do pensamento, somos levados a afirmações - correntes - de que

“pessoas que não conseguem se expressar não pensam”. (GERALDI, 2002, p.34). Nesse sentido, muito do preconceito linguístico corrente na sociedade deriva dessa visão restritiva da linguagem.

De certa forma, essa concepção é uma abordagem equivocada de leituras da obra de Saussure (1916) que postulava certa oposição/dicotomia entre “fala e língua”, opção metodológica do pensador, privilegiando o estudo da língua como uma estrutura suscetível a regras e formas que devem ser aprendidas e usadas pelo sujeito para ele se comunicar. É por esse caminho que a preocupação com as regras da gramática normativa foi pautada durante anos na educação básica e que se tornou, por muito tempo, o padrão e norte do ensino de língua portuguesa.

Para Saussure, o princípio norteador de sua tese era considerar a arbitrariedade da língua como a parte social da linguagem e exterior ao indivíduo e a linguagem uma faculdade humana de uso da língua. Ou seja, uma escolha de cunho teórico-metodológico estrutural e funcional que repercutiu significativamente nas práticas e concepções do fenômeno língua(gem) por longo tempo. (TURRÓ, 2021)

A segunda concepção (linguagem como instrumento de comunicação) está relacionada “à teoria da comunicação e vê a língua como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem” (GERALDI, 2002, p.34). Em suma, enunciada por Jakobson (1896-1982), tal concepção aponta que todo ato de comunicação pressupõe um emissor (enunciador), um receptor (enunciatário), a mensagem enviada a esse enunciatário, através de um código. Assim, é preciso um suporte (canal), que dependerá de um contexto linguístico para fazer sentido. Trata-se de uma definição que concebe à linguagem e à língua uma característica instrumental. Segundo Geraldi (2002), no contexto escolar, essa visão prevê a prática de exercícios estruturais, a fim de combinar as palavras para a elaboração de textos. Quanto à habilidade de leitura, é restrita à compreensão da “intencionalidade” do(a) autor(a) do texto. Dessa forma, infere-se que o leitor deve expor apenas a visão do enunciador e não interpretá-la. Ou seja, essa visão limita a capacidade responsiva dos sujeitos envolvidos na situação comunicativa. Afinal, os leitores não são passivos a atividade interpretativa e os textos não são meros objetos transparentes das intenções de autores.

Ao destacar o percurso histórico e as mudanças de concepções de língua e linguagem abordadas na sala de aula na década de 70, durante o regime militar, Turró (2021) afirma que, naquele momento, “a língua é concebida como um código através do qual o emissor e receptor se comunicam pela decodificação de mensagens”. Isso evidencia que

A concepção de linguagem adotada na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1971 é reveladora de um anseio da ditadura militar de que a Língua Portuguesa fosse ensinada com o objetivo de preparar e inserir o aluno no mercado de trabalho. Para isso, manifestava-se a necessidade de que este aluno tivesse habilidade de comunicar e expressar-se na língua portuguesa. (TURRÓ, 2021, p. 47)

Apesar de controversa frente aos avanços na discussão dessas questões ao se abordar a natureza da língua(gem), do texto, do discurso, da leitura, entre outros, essa concepção restritiva ainda se faz presente em alguns livros didáticos e segue a contramão da terceira concepção de linguagem apresentada por Geraldini (1984) e Koch (1992): a linguagem como forma de interação.

Nessa nova direção, a linguagem é um sistema de significação das práticas sociais, da relação do sujeito com o mundo em que vive, de envolvimento e influência mútua entre os interlocutores.

Para Koch, a linguagem, nessa concepção, é encarada como

uma atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes. (KOCH, 1992, p. 9 - 10).

Assim, percebe-se que, nessa perspectiva, o sujeito (enunciador/enunciatário) é um ser ativo e participativo no seu próprio processo de construção de sentido, ou seja, a produção/interpretação do sujeito é construída com base em seu processo de significação considerando o contexto, o meio, as relações que circundam o indivíduo. A construção do sentido, portanto, não está “contida” apenas no texto, nas palavras ou na intencionalidade discursiva do(a) autor(a)/ interlocutor.

Nesse viés, Turró destaca que uma proposta de ensino da língua pautada nessa concepção

leva em consideração variáveis sociais e culturais dos sujeitos e, conseqüentemente, a defesa da tese de que o ensino da língua contribua

para a formação de sujeitos que exerçam, de fato, o papel de protagonismo no desenvolvimento de sua capacidade de linguagem e de interação social. Assim sendo, um ensino que coloque os sujeitos de linguagem no palco da vida real pelo uso da língua. (TURRÓ, 2021, p. 48)

Em tal perspectiva, percebemos a prevalência dos princípios de Volóchinov (1895-1975), para quem a linguagem, como já mencionado, é um processo contínuo de interação e, nesse propósito, “toda enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, [1929] 2017). Assim, a língua(gem) é construída e constituída por um corpo social de sujeitos que reflete sistemas políticos, econômicos e sociais. Desse modo, a língua(gem) é considerada um fenômeno social e seu estudo, segundo o teórico, segue uma ordem metodológica, a saber:

- 1- As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
- 2- As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem elementos, isto é, as categorias dos atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
- 3- A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual. (BAKHTIN, 1992, p. 124).

Ademais, os aspectos apontados por esse novo paradigma contribuíram para que houvesse um significativo avanço do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Vale destacar que, de uma maneira geral, a legislação brasileira e os documentos norteadores para a educação propõem um ensino de língua portuguesa mais contextualizado e ancorado nas práticas sociais, o que pode ser demonstrado, por exemplo, por meio do fato de que os Parâmetros Curriculares Nacionais têm uma forte ancoragem em Vigotsky (em sua perspectiva sociointeracionista), mas principalmente nos estudos do chamado círculo de Bakhtin (na abordagem dos gêneros do discurso enquanto fenômeno de comunicação social).

Nesse sentido, o conceito de linguagem subjacente à Base Nacional Curricular Comum se faz pertinente e corrobora a abordagem teórica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's):

Se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo (BRASIL, 2017, p. 59).

Verifica-se que a dimensão discursiva que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) confere ao conceito de linguagem coincide justamente com as perspectivas bakhtinianas dos PCN's, o que consiste num posicionamento produtor para o ensino de língua materna, sobretudo num país que, tendo assimilado uma língua europeia por meio do processo de colonização, encontra certas dissidências e tensões entre a língua de uso e a língua transmitida pelos mecanismos educacionais oficiais, desde o livro didático até os currículos, passando ainda pelo próprio Exame Nacional do Ensino Médio, cujas questões serão aqui tomadas como objeto de análise nos próximos capítulos.

Além dos pontos mencionados anteriormente, como resumo do que foi estruturado em termos de padrão de ensino na sala de aula, a concepção de linguagem se amplia ainda mais quando analisada sob perspectivas de outros grandes pesquisadores e teóricos, a exemplo de Benveniste (1902 - 1976), ao qual salienta ser a linguagem “uma capacidade constitutiva, indissociável, do ser humano e de suas experiências (inter)subjetivas” (TURRÓ, 2021); teoria que dialoga com concepção assumida por Marcuschi para o ensino da língua na escola (1946 - 2016), já que, para ele, é preciso “valorizar a reflexão da língua, saindo do ensino normativo para um ensino mais reflexivo” (MARCUSCHI, 2008, p. 55). Assim o pesquisador postula a noção de linguagem como “uma faculdade humana universal e a noção de língua como uma dada manifestação particular, histórica, social e sistemática de comunicação humana” (MARCUSCHI, 2003, p.22). Nesta direção, assume-se a tarefa de que esta concepção deve ser considerada em exercícios de interpretação textual, sobretudo os que se referem ao estudo das figuras de linguagem, como a metáfora (objeto de estudo deste trabalho). Ao assumir o caráter sociocognitivo da língua e seu funcionamento social, é possível reconhecer a concepção de linguagem também como uma capacidade cognitiva.

Baseada nesse fundamento, Koch (2006) defende que uma premissa básica dos estudos em cognição é a representação mental que o sujeito faz do mundo que o cerca, visto que “o conhecimento não consiste apenas em uma coleção estática de conteúdos de experiência, mas também em habilidades para operar sobre tais conteúdos e utilizá-los na interação social” (KOCH, 2006, p. 37). Observa-se que a concepção sociocognitiva legitima o reconhecimento da linguagem e da língua como

capacidade e atividade que abarcam o sujeito e sua integração social, histórica, cultural, contextual e cognitiva. Para Tomasello (1950), por exemplo, a linguagem é uma “capacidade cognitiva inata de coordenação, de atenção, de emoções [...] e, nessas dimensões, contribui para o desenvolvimento de seu co-específico”.

Caminhando nessa direção, os estudos da Linguística Cognitiva assumem muitos desses desafios. Esse campo adota uma perspectiva não modular, que prevê a atuação de princípios cognitivos gerais compartilhados pela linguagem e outras capacidades cognitivas. É importante frisar que esse ramo não constitui uma abordagem teórica homogênea, e ainda que assuma muitos princípios comuns, sua metodologia e objetos analisados têm se mostrado variados. (FERRARI, 2011; CAVALCANTE, 2008)

Nesse momento, destaca-se que essas são apenas algumas concepções que permeiam o campo dos estudos linguísticos e aqui trazidas como ilustração daquelas que mais estão implicadas no fazer pedagógico e/ou que norteiam os documentos oficiais - existem outras abordagens reconhecidas e outras em processo de discussão, inclusive com amplo e intenso diálogo com outros campos do saber científico-acadêmico. Diante das vertentes teóricas sobre as concepções de linguagem apresentadas até aqui, é prudente finalizar tal reflexão a partir de um diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, já que, para essa regulamentação, o texto, por exemplo, é o centro do processo de ensino de língua portuguesa. Também a BNCC considera a língua não apenas em sua dimensão normativa, mas sugere que o seu ensino deve destacar também as suas dimensões cultural, histórica, identitária, interacional, discursiva, pragmática e semiótica, a fim de que, ao longo do trajeto escolar, o estudante obtenha todas as competências inerentes a um “fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso” (BRASIL, 2017, p. 85).

Em função dessa premissa educacional, a BNCC considera ainda que ao componente de Língua Portuguesa cabe “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens”

(BRASIL, 2017, p. 65-66), abordando ainda a inclusão e o estudo das práticas de linguagem contemporâneas, com seus respectivos suportes, códigos, meios de produção e reprodução.

Nesse contexto, tendo em vista a pretensão sociointeracionista subjacente ao documento, vale ressaltar que a sua proposta para o ensino de metáfora (objeto de análise deste trabalho) aliado às concepções de linguagem, para este documento, devem “Analisar os efeitos de sentido do uso de [...] metáfora” (BRASIL, 2017, p. 173). Verifica-se, assim, que a discussão de base está necessariamente em um trabalho com a cognição e a forma de construção de sentido<sup>3</sup>.

Enfim, diante do que foi exposto até aqui, observou-se que o processo de ensino passou por vários paradigmas que, em maior ou menor grau, permeiam o inconsciente dos profissionais que trabalham com a língua materna. O significativo avanço representado pelos documentos parametrizadores aponta caminhos para um ensino mais ativo e participativo da comunidade escolar. Todavia, não é tão simples implementar estratégias de ensino para todos os pontos evocados diante da realidade das salas de aula e insuficientes incentivos do poder público e da sociedade em geral. No que diz respeito à metáfora, esse desafio passa por dois vieses: i) uma abordagem marcadamente clássica, tradicionalista, como figura de linguagem, representativa sobretudo da natureza de textos literários, etc. e ii) uma abordagem sociocognitiva, como aspecto pervasivo da linguagem, um fenômeno implicado na produção de sentido de vários textos, etc.

Em vista disso, o próximo capítulo aborda as concepções de metáfora, estruturado em termos de um percurso conceitual histórico, desde as premissas da Antiguidade Clássica ao século XX, contemplando também estudos da contemporaneidade cuja base teórica discute, em maior destaque, a natureza discursivo-cognitiva da metáfora, enquanto uma manifestação da linguagem.

---

<sup>3</sup> Em razão de tais prerrogativas regulamentadoras e dos distintos retratos que surgem no ENEM (suporte do *corpus* desta pesquisa), pretende-se analisar, nos próximos capítulos, em que medida as concepções de metáfora se manifestam nas questões do caderno de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias no Exame Nacional do Ensino Médio. Para isso, esta análise será feita sob uma perspectiva sociocognitiva da linguagem, tendo em vista que a BNCC propõe o ensino de figuras de linguagem enquanto ferramenta de compreensão de efeitos de sentido, diretriz articulada com a linguística cognitiva.

### 3 PANORAMA DAS CONCEPÇÕES DE METÁFORA: PERCURSO CONCEITUAL

Para dar início ao processo investigativo das concepções de metáfora, agenciadas na elaboração de itens do Caderno de Linguagens do ENEM, fazemos um percurso reflexivo pelas Teorias da Metáfora. Para tanto, este capítulo inicialmente contempla, brevemente, o percurso histórico de reflexão e sistematização do fenômeno metafórico na Antiguidade Clássica, em uma perspectiva filosófica, já que dele nascem as primeiras proposições que dão base aos estudos sobre a temática aqui analisada. Em seguida, percorre os fundamentos e abordagens sobre a metáfora no século XX, período em que se inicia um estudo mais amplo da metáfora, no campo científico, sob a vertente da cognição humana nos processos de natureza discursiva, ao passo que caminha para uma análise desde a metáfora conceptual ao estudo de sua manifestação nas dimensões verbal e multimodal. Por fim, postula-se como norte uma perspectiva de natureza discursivo-cognitiva que também orientará a análise do *corpus* desta pesquisa. Neste sentido, alguns conceitos referentes ao processo de metaforização serão aqui evocados.

Para início de percurso, faz-se necessário salientar que:

Um tratamento satisfatório do fenômeno da metáfora exige de pesquisadores contemporâneos a realização de estudos que, partindo do reconhecimento da importância e do papel da metáfora na vida social, em sua manifestação pervasiva em domínios de interação social os mais diversos (científico, literário, jurídico, jornalístico, pedagógico), com base em conhecimentos adquiridos no campo das Ciências Cognitivas, contribuam para uma detalhada explicação do processo cognitivo de compreensão metafórica. (CAVALCANTE; FERREIRA; GUALDA, 2016, p. 07)

Assim, propõe-se a seguir uma revisão bibliográfica, a fim de compreender a relevância das manifestações do fenômeno metafórico, enfatizando, *a posteriori*, a metáfora como objeto de ensino, com fito de focalizar a aplicabilidade dos avanços científicos e metodológicos da área da Linguística Cognitiva em práticas pedagógicas, como defendem Cavalcante, Ferreira e Gualda (2016), mais especificamente sua cobrança (enquanto objeto do conhecimento) no ENEM.

### 3.1 O nascimento de uma figura de linguagem da concepção Clássica até o século XX<sup>4</sup>

Os estudos sobre metáfora encontram o seu prógono em Aristóteles (384 - 322 a.C.), para quem, grosso modo, a metáfora consiste num meio pelo qual o poeta produz conhecimento a partir da *mímesis* (uma imitação artística), na retórica (como estratégia persuasiva) e como um desvio de sentido em relação ao conteúdo literal de determinada palavra. Os textos clássicos referentes a isso foram objeto de reflexão por parte de muitos pesquisadores. Cada qual apontando aproximações e diferenças quanto à abordagem aristotélica.

Reconhecida estudiosa do fenômeno metafórico, Cavalcante (2002), ao referenciar Johnson (1981), aponta que, na teoria aristotélica, existem três importantes aspectos a serem considerados, a saber: (i) a localização de transferência no nível das palavras; (ii) em virtude de envolver tal transferência de um nome para um objeto, entende-se a metáfora como um desvio do uso literal da língua; e (iii) o conhecimento de que existe “similaridade” e/ou “semelhança” entre elementos diversos. Dessa forma, a pesquisadora entende que a premissa maior da base aristotélica compreende a metáfora com o foco em palavras singulares, nas diversas mudanças da semântica das palavras, em razão de um desvio da língua e, o mais essencial: a relação de verossimilhança existente entre os signos funciona como um pilar da teoria metafórica concebida por Aristóteles (CAVALCANTE, 2002).

Essa mesma feição quanto ao fenômeno (desvio de sentido em relação ao conteúdo literal de determinada palavra) é compartilhada por outros pensadores clássicos. Entre eles, Cícero (106 - 43 a.C.), para quem a metáfora fora um objeto de discussão e a denominava como uma espécie de empréstimo entre as palavras:

Na metáfora, a comparação é reduzida a uma única palavra, colocada em lugar alheio como fosse próprio: se há compreensão, agrada; se a semelhança não existe, a metáfora fica sem sentido algum. (CICERON, 1964, p. 400 - tradução livre).<sup>5</sup>

Posição semelhante à de Tomás de Aquino (1229-1274) que, em sua *Suma Teológica*, reitera o uso de metáfora pela poética para representar as coisas,

<sup>4</sup> Em função da natureza do trabalho, apresentaremos um breve resumo das colaborações clássicas acerca do fenômeno metafórico.

<sup>5</sup> En la metáfora la comparación está reducida a una sola palabra, puesta en lugar ajeno como se fuera propio: si se comprende, agrada; si la semejança no existe, la metáfora queda sin aspecto alguno. (Ciceron, 1964, p. 400).

transmitindo ideais de semelhanças. Contudo, conforme aponta Cavalcante (2002), foi Aquino um dos primeiros pensadores a colocar-se contra o uso da metáfora, que, para ele, consistia numa forma de deturpar a “verdade”, principalmente em se tratando do discurso da Sagrada Escritura e a qual, portanto, devia ser evitada.

A pesquisadora demonstra que essa é uma opinião corroborada também por filósofos posteriores, como Thomas Hobbes (1588 - 1670) e John Locke (1632 - 1704). Para o segundo, a metáfora devia ser evitada nos discursos referenciais, que tinham como objetivo trazer uma informação, instrução ou conhecimento. Locke ainda a considerava um “grande defeito” da linguagem ou da pessoa que a utilizasse. Para o primeiro, a metáfora era símbolo de uma “viagem” em meio a absurdos, isto é, não funcionava como transmissão de conhecimento ou mesmo para dizer verdades, mas sim, serviam de embelezamento linguístico e estilístico (CAVALCANTE, 2002).

Dando prosseguimento à discussão, na virada do século XVIII para o XIX e sob a influência dos ideais iluministas que vigoravam naquele tempo, a abordagem da metáfora passou por certa reestruturação quanto a sua epistemologia. Isto representou um significativo avanço ao assumir a metáfora não somente como fenômeno estético mas também linguístico/interacional. Nessa linha de estudo, Cavalcante aponta dois importantes pensadores: Kant (1724 - 1804) e Nietzsche (1844 - 1900). Assumiu-se a metáfora como parte intrínseca ao êxito do fenômeno comunicacional. Os pensadores designaram a esse recurso um novo entendimento, a saber: i) a metáfora como imaginação era criativa e as representações metafóricas davam existência a mais ideias que conceitos literais, e ii) a comunicação é mais metafórica que literal, mais conotativa que denotativa. Isto é, essa dimensão representa em muito a própria natureza do pensamento humano - mais pela sua dimensão simbólica que formal (CAVALCANTE, 2002; LAKOFF; JOHNSON, 1980).

Marcada por um processo de lapidação teórica mais vertical e complexa no século XX, a metáfora passou a ser entendida não apenas como elemento de linguagem, mas, antes, como fator de pensamento, o que foi demonstrado tanto por Richards (1893 - 1979) quanto por Michael Reddy (1979) e Lakoff & Johnson (1980), para quem, atualmente, a metáfora é considerada um fenômeno linguístico-

cognitivo, porquanto é, ao mesmo tempo, um princípio do pensamento e um elemento transversal à produção discursiva.

### **3.2 A natureza discursivo-cognitiva da metáfora: mudanças de paradigmas a partir do século XX**

O século XX marca uma mudança de tratamento dado à metáfora, visto que há uma marcada rejeição ao objetivismo (até então explorado), ao considerá-la como um objeto de estudo voltado para uma visão mais cognitiva, compreendida também como um fator essencial da emoção nos discursos em que elas estão presentes: “No novo paradigma, ela passa a ter seu valor cognitivo reconhecido, mudança do *status* de uma simples figura de retórica para o de uma operação cognitiva fundamental” (MOURA; NARDI; VEREZA; ZANOTTO, 2002).

Sendo marcada por um processo de lapidação teórica ainda mais vertical e complexa no século XX, a metáfora passou a ser, como já mencionado, entendida não apenas como elemento emergente de linguagem, mas, antes, como fator de pensamento. Dentre os estudiosos dessa época, optamos por retratar, nesta pesquisa, aqueles que, em alguma medida, foram mais incisivos ao revisarem criticamente as versões clássicas da metáfora e estabelecerem pressupostos que refletem certa concepção de linguagem que traduz em muitos aspectos o caráter complexo da mente humana e das atividades simbólicas e comunicacionais realizadas pelo humano em sociedade (LAKOFF; JOHNSON, 1980).

À guisa de ilustração, como ensina Johnson (1981), em 1936, um grande expoente da área acadêmico-científica, I. A. Richards (1893 - 1979) defendia que a metáfora está presente em todo discurso, visto que, de acordo com o teórico, ela era um princípio onipresente do pensamento humano e fazia parte de um sistema conceptual bem estruturado, isto é, “as metáforas não podem ser reduzidas a paráfrases literais, já que seu sentido - seu significado - é produto de uma interação especial entre os contextos em que as metáforas são criadas.” (JOHNSON, 1981, p. 19).

Na década de 60, Max Black também considera a metáfora como uma operação intelectual que não se reduz a uma comparação entre dois elementos, conforme retoma Cavalcante. Para o pesquisador, “em alguns casos, as metáforas

estariam mais próximas de criar similaridades entre as coisas, do que de expressar similaridades já existentes” (BLACK, 1981, p. 72 apud CAVALCANTE, 2002, p. 33).

Seguindo essa linha de raciocínio, destacam-se três principais aspectos a respeito da produção metafórica, são eles: (i) a substituição, no qual o discurso é moldado de modo indireto para se recriar um novo sentido; (ii) a comparação que leva em conta características de similaridade ao buscar a construção de um novo sentido entre elementos comparativos; e (iii) a interacionista, que rege um sistema de “ideias convencionais associadas”. Portanto, Cavalcante (2002, p. 40), na leitura dos autores, relaciona a metáfora a uma “rede constituída pela associação de um sistema de ideias convencionais”, a fim de gerar uma nova organização conceitual. Esta não se reduz a uma simples comparação, trata-se de uma reorganização intelectual, que considera a verdade sobre um elemento, sobre um ser, ainda que tais construções não se relacionem diretamente ao elemento literal.

Retomados por Cavalcante (2002). John Searle (1979) e Michael Reddy (1979)<sup>6</sup> avançam nos estudos da metáfora sob a perspectiva interacionista, uma vez que as condições de produção do enunciado e o pensamento humano protagonizam as análises do discurso metafórico. Já no plano pragmático, Searle enfatiza, por exemplo, que o problema da metáfora refere-se às várias interações e relações entre o significado da palavra, da sentença e entre o significado do falante e da emissão. Consoante ao teórico, quando reparamos os casos em que o significado da emissão e o significado da sentença são diferentes, percebemos que tais significados são de várias espécies.

Quanto a isso, Searle destaca que,

[...] para compreender uma emissão literal, o ouvinte não necessita de conhecimento adicional além do conhecimento: a) das regras da língua; b) da consciência das condições da emissão; c) de um conjunto de suposições de base compartilhadas. (SEARLE, 1995 apud CAVALCANTE, 2002, p. 42)

Pode-se inferir, dessa forma, que, de acordo com Searle, para o entendimento de discursos metafóricos, o sujeito necessitaria de algo a mais, ou seja, ele deveria

---

<sup>6</sup> Já no fim da década de 70, Michael Reddy traz uma grande e significativa pesquisa que dá início a uma nova direção nos estudos da metáfora, isso porque considera esse recurso discursivo como algo inerente ao pensamento humano e mais que isso, defende a tese de que o comportamento do indivíduo reflete a compreensão metafórica da experiência humana, estruturando, assim, um sistema de conceitos cotidianos do ser humano.

recorrer a habilidades ligadas ao “imaginar”, uma vez que o falante, ao usar a metáfora, deseja significar algo além das palavras utilizadas em sentido real e literal.

Por outro lado, a partir de uma análise de enunciados cotidianamente utilizados pelos falantes, Reddy concluiu que

(1) a linguagem funciona como um canal, transferindo pensamentos corporeamente de uma pessoa para a outra; (2) na fala e na escrita, as pessoas inserem seus pensamentos e sentimentos nas palavras; (3) as palavras realizam a transferência ao conter pensamentos e sentimentos e conduzi-los a outras pessoas; (4) ao ouvir e ler, as pessoas extraem das palavras os pensamentos e os sentimentos novamente. (REDDY, 1979, p. 290 apud LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 16)

Em contrapartida, essa última concepção foi problematizada por Lakoff e Johnson (1980), ao se considerar que, para Reddy, o sucesso da comunicação seria sempre atingido com êxito. Essa espécie de lacuna é discutida por Zanotto; Moura; Nardi; Vereza:

O que parece ser, à primeira vista, uma forma concreta (...) de falar a comunicação, revela-se, na argumentação de Reddy, capciosa e nociva de se pensar a comunicação. Ou seja, a metáfora do canal revela a crença de que a comunicação é um *tête-à-tête* ideal: uma comunicação com sucesso garantido, na qual o ouvinte (ou leitor) teria o simples trabalho de pegar o significado que está nas palavras e colocá-lo na sua cabeça.” (ZANOTTO; MOURA; NARDI; VEREZA, 2002, p.16)

Por fim, Lakoff e Johnson, em sua célebre obra "Metáforas da Vida Cotidiana", de 1980, reconhecem como um avanço de grande valor nos estudos sobre a metáfora, em razão de a pesquisa de Reddy distanciar e fugir da vertente clássica (a metáfora vista puramente como uma figura de linguagem, a qual dá às palavras o poder de “desviar” do linguajar cotidiano), porém consideram que os discursos analisados por Reddy eram manifestações linguísticas de metáforas conceptuais, que poderiam influenciar comportamentos e a ação dos falantes (LAKOFF; JOHNSON, 1980).

Através disso, entende-se que Reddy, inclusive nas palavras dos autores, representa um marco nas pesquisas sobre a metáfora, uma vez que a postula como um lugar do pensamento humano que tem reflexos no modo como esses sujeitos se comportam no cotidiano, contribuindo significativamente para os trabalhos posteriores acerca da matéria.

### 3.3 A metáfora como um processo de natureza discursivo-cognitivo: da Teoria da Metáfora Conceptual

Considerando o percurso trilhado até essa linha de pesquisa, Lakoff e Johnson (1980) compreendem a metáfora como um princípio do pensamento e um elemento transversal à produção discursiva, em uma perspectiva reconhecidamente conceptual. Os estudiosos defendem que o ser humano interpreta o mundo através de metáforas construídas a partir de operações mentais de base e das próprias experiências pessoais e/ou socioculturais, por isso é considerada um fenômeno de natureza sociocognitiva.

Na obra *Metaphors we live by*<sup>7</sup> (Metáforas da vida cotidiana) Lakoff e Johnson (1980) destacam que, para a maioria das pessoas, a metáfora é um recurso da imaginação, um efeito da retórica, isto é, um elemento restrito da linguagem

[...] a maioria das pessoas acha que pode viver perfeitamente bem sem a metáfora. Nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 45.)

Essa visão convida-nos a ressignificar o conceito de metáfora, considerando que ela estrutura nossa maneira de compreender, perceber o mundo, pensar e agir, algo que representa um sistema conceptual central em nossa realidade cotidiana, isso porque, a maneira como nos comportamos no mundo, interagimos e relacionamos uns com os outros é metaforicamente estruturada e definida.

Acerca disso, os autores declaram

[...] nosso sistema conceptual não é algo do qual normalmente temos consciência. Na maioria dos pequenos atos da nossa vida cotidiana, pensamos, agimos mais ou menos automaticamente, seguindo certas linhas de conduta, que não se deixam apreender facilmente. Um dos meios de descobri-las é considerar a linguagem. Já que a comunicação é baseada no mesmo sistema conceptual que usamos para pensar e agir, a linguagem é uma fonte de evidência importante de como é esse sistema. [...] Baseando-se principalmente na evidência linguística, constatamos que a maior parte do nosso sistema conceptual ordinário é de natureza metafórica. [...] A essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra. (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p. 46)

<sup>7</sup> Neste trabalho, usou-se, também, como aporte teórico, a obra traduzida *Metáforas da vida cotidiana*, publicada pela editora Mercado de Letras, 2002 sob coordenação de Maria Sophia Zanotto e pela tradutora Vera Maluf.

Sob essa ótica, a metáfora manifesta-se no processo sócio-cognitivo, que se constrói a partir dos reflexos de um coletivo - isto é, um esquema mental compartilhado que estrutura o modo como conceptualizamos nossas experiências: os valores de uma sociedade, a cultura do indivíduo, além de fatores pessoais e históricos, elementos de memória e constituição de um ser. Nas palavras de Lakoff e Johnson, “o processamento metafórico é um princípio onipresente da cognição humana” (1980, p. 3). Nesse sentido, ao se afirmar em um discurso que “X é Y”, o sentido da metáfora será construído com base na projeção da dimensão estrutural sob o ponto de vista de “X” e outros sentidos sob o ponto de vista de “Y” - o que veremos mais adiante.

Em consequência disso, os autores defendem que surgem novas dimensões semânticas que reestruturam os aspectos da experiência e do pensamento humanos a partir do uso da linguagem. Assim,

[...] um imenso sistema conceptual metafórico subjacente à linguagem cotidiana fez com que uma série de dicotomias objetivas caíssem por terra, num efeito dominó, começando pela revisão da distinção literal/metafórico. Como eles demonstraram que grande parte dos enunciados da linguagem cotidiana são metafóricos, o literal ficou limitado àqueles conceitos que não são compreendidos por meio da metáfora conceptual. [...] (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p. 20-21)

Acerca desse processo conceptual, Cavalcante (2002) salienta que

Para Lakoff e Johnson, na metáfora, o falante/ouvinte entende um tipo de coisa ou experiência em termos de outra de diferente tipo. Isso significa que, para compreender as metáforas são necessárias as próprias experiências, que, segundo Lakoff e Johnson, são ao mesmo tempo pessoais e sociais. (CAVALCANTE, 2002, p. 46)

Para a definição de metáfora conceptual, ainda na mesma obra, *Metáforas da vida cotidiana* (1980), Lakoff e Johnson, a partir de análises precisas, categorizam a metáfora conceptual, sob três dimensões<sup>8</sup>:

1. *metáforas orientacionais;*
2. *metáforas ontológicas;*
3. *metáforas estruturais.*

<sup>8</sup> Antes de prosseguir no desenvolvimento do texto é importante afirmar que, sobre o fenômeno da metaforização, ele não deve/pode ser estudado exclusivamente em sua emergência linguística. Ainda que possa ser reconhecido sob muitas formas na emergência linguística em textos e discursos, o que esse quadro demonstra é que ele está fundamentalmente implicado na experiência humana de significação e estruturação do pensamento/mente.

Em linhas gerais, as *metáforas orientacionais* surgem da experiência do nosso corpo com relação à orientação espacial<sup>9</sup> e tem uma base na nossa experiência física e cultural. Para defesa de tal conceito, utilizam a enunciação “FELIZ É PARA CIMA” e apontam que o fato de “FELIZ” está sendo orientado por “PARA CIMA”, tem a equivalência positiva, como se expressasse que o sujeito se referia a algo como “Estou me sentindo para cima hoje.” (*I’m feeling up today*). Outra exemplificação é “TRISTE É PARA BAIXO”, ou seja, como se remetesse a algo correspondente à tristeza.

Nesse sentido, os pesquisadores declaram que:

Tais orientações metafóricas não são arbitrárias. Elas têm uma base na nossa experiência física e cultural. Embora as oposições binárias para cima - para baixo, dentro - fora etc. sejam físicas em sua natureza, as metáforas orientacionais baseadas nelas podem variar de uma cultura para outra. Por exemplo, em algumas culturas, o futuro está diante de nós, enquanto, em outras, está atrás de nós. (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p. 60)

Vale ressaltar que os autores deixam claro que suas explicações são sugestivas e plausíveis, mas não são uma única definição do discurso metafórico, a depender do contexto<sup>10</sup> e por quem ele é utilizado. A mesma observação deve ser atribuída às duas próximas categorias de metáfora conceptual abordadas nesta pesquisa.

Para a segunda, os estudiosos defendem que a nossa experiência com substâncias e objetos físicos nos apresenta outras dimensões de âmbito metafórico, essa vertente diz respeito às metáforas ontológicas que, ainda segundo Lakoff e Johnson, “permite-nos selecionar partes de nossa experiência e tratá-las como entidades discretas ou substâncias de uma espécie uniforme.” (1980, p.60). Essas tratam da forma de se conceber eventos, atividades, emoções, ideias, como entidades e substâncias.

As *metáforas ontológicas* nos ajudam, na visão dos autores, ao tentar lidar racionalmente com os fatores vivenciados no cotidiano, as nossas experiências.

---

<sup>9</sup> Essa questão orientacional é baseada em esquemas imagéticos que estruturam a experiência física dos sujeitos - contudo, como salientado pelos autores, esses esquemas estão calcados também na experiência socio-cultural desses sujeitos.

<sup>10</sup> Para os linguistas cognitivistas é importante que a noção de “contexto” possa ser considerada como fenômeno mental, em que essa categoria (também situacional e sociocultural) é entendida como um conjunto de pressupostos de fundo que são necessários para que um enunciado seja inteligível. Assim, o contexto é, em linhas gerais, uma representação que fazemos da situação dependendo da interação dos agentes e elementos de relevância. (UNGERER; SCHMID, 2006)

Existem variadas metáforas ontológicas que utilizamos com tal finalidade, assim, os autores trazem alguns exemplos de tais variações no âmbito do objetivo em que são utilizadas, traduzidas a partir dos seguintes verbos de comando (LAKOFF; JOHNSON, 1980):

*I – Referir-se*

*II – Quantificar;*

*III – Identificar aspectos;*

*IV – Identificar causas;*

*V – Traçar objetivos;*

*VI – Motivar ações.*

Para exemplificar como Lakoff e Johnson abordam tais enunciações em sua teoria, reproduzo aqui uma das análises feitas pelos autores, essa é referente aos itens V e VI – Traçar objetivos e Motivar ações:

1. “Ele foi para Nova Iorque em busca de *fama e fortuna*.  
(He went to New York to seek fame and fortune.)”
2. “Aqui está o que você precisa fazer para *garantir a sua segurança financeira*.  
(Here's what you have to do to insure financial security.)”
3. “Eu estou mudando o meu estilo de vida para que eu possa *encontrar a verdadeira felicidade*.  
(I'm changing my way of life so that I can find true happiness.)”

Lakoff e Johnson, 1980

Esses tipos de metaforização são, de certa forma, naturais e rotineiros em nossa experiência, tanto que, em nosso pensamento, são geralmente classificadas como algo evidente - ou seja, referencial, denotativo. Há uma série de outras experiências mentais que surgem em termos de uma ou outra metáfora. Os teóricos mostram outros exemplos, dentre eles, a partir da enunciação “Ele pifou.” (He broke down.), ou seja, aqui a mente funcionaria como “SER HUMANO É MÁQUINA” - “A MENTE É MOTOR”, entre outras emergências possíveis. Dessa forma, é possível perceber que compreendemos a nossa experiência em termos de objetos e

substâncias e, para além disso, as selecionamos e as tratamos como discursos/enunciações discretas ou simplesmente naturais. Assim, a teoria coloca em cena que experienciamos aspectos abstratos da existência em termos de objetos concretos dessa mesma existência - entre domínio fonte e domínio alvo.

Em suma, isto demonstra na articulação dos autores que para entender a estrutura de nosso aparato conceptual, a metaforização é exemplar para ilustrar como a mente e o pensamento humano conta com nosso substrato físico, social e cultural. Isso porque, a metáfora conceptual representaria um modelo cognitivo individualmente idealizado e intersubjetivamente compartilhado pelos membros de um grupo social (PAULISTA, 2017).

Por fim, caminhando pelas categorias de metáfora conceptual propostas por Lakoff e Johnson, há ainda a *metáfora estrutural* que se constitui através de correlações sistêmicas presentes em nossa experiência. As metáforas estruturais outorgam-nos a usar um conceito de maneira detalhada, clara, a fim de ancorar um outro conceito. Assim, pode-se dizer que elas fornecem uma gama de elaborações de metáforas conceptuais, por esse motivo, não se limitam a orientar os conceitos. Para corroborar essa tese, Lakoff e Johnson propõem uma discussão sobre as metáforas “TRABALHO É UM RECURSO” e “TEMPO É UM RECURSO”, apesar de não serem universais, emergem em nosso cotidiano cultural em razão da forma como o indivíduo categoriza o trabalho:

Ao ver o trabalho como um tipo de atividade, a metáfora pressupõe que o trabalho pode ser claramente identificado e percebido como distinto de coisas que não são trabalho. Pressupõe que podemos distinguir trabalho de diversão e atividade produtiva de atividade não produtiva. Tais pressuposições obviamente nem sempre coincidem com a realidade, exceto talvez em linhas de produção, grupos que trabalham em linhas de montagem em série etc. A visão de trabalho meramente como um tipo de atividade, independente da pessoa que o realiza, do modo como o experiência e do significado que tem em sua vida, esconde questões relacionadas ao fato de o trabalho ser (ou dever ser) algo pessoalmente significativo e fonte pessoal de satisfação. ;(LAKOFF e JOHNSON, 1980, p. 140)

É possível perceber, portanto, que as metáforas estruturais surgem naturalmente no espaço cultural em que vivemos, elas destacam, de maneira muito similar, o que o ser humano experiencia na sociedade, “ao mesmo tempo em que

são fundamentadas em nossas experiências físicas e culturais, elas também fundamentam nossas experiências e ações” (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p. ).

Naquele momento, entende-se as metáforas como instrumentos cognitivos que estão implicados no modo como seres humanos pensam. O processo metafórico se dá por meio de operações de mapeamento (entre domínio fonte e domínio alvo) que refletem essencialmente nossas experiências conceituais. Nesse sentido, ele não ligaria dois itens isolados, mas sim conectaria categorias multifacetadas ou modelos cognitivos.

Em termos gerais, o que Lakoff e Johnson postulam, a partir de 1980, reconfigura toda visão objetivista dos estudos da metáfora, visto que, para compreendê-las, é necessário perceber a maneira como lemos o mundo, como interpretamos as nossas realidades e, para isso, deve-se considerar que são necessárias outras metáforas. Segundo os teóricos, só entendemos e experienciamos o mundo por meio de metáforas, elas representam a habilidade do ser humano de compreender parte de sua própria existência a partir de certos modelos cognitivos<sup>11</sup>. Ousamos dizer que mais do que isso, a postulação dos autores marca um importante momento nos estudos da linguagem ao assumir a corporeidade da mente. Com esse posicionamento, uma frente de estudiosos dedicaram-se a investigar os processos cognitivos e sua contraparte nas práticas socioculturais e linguísticas-comunicativas de diferentes grupos.

### *3.3.1 A manifestação da metáfora nas dimensões verbal e multimodal*

A partir desta seção, esta pesquisa evolui em seu percurso teórico acerca dos estudos da metáfora, visto que, enquanto pesquisadora, considero que Lakoff e Johnson, a partir de 1980, foram o grande e principal aporte teórico dos estudiosos do fenômeno da metáfora. Figuram dentre eles, J. Grady (1997) apresentando as metáforas primárias e metáforas complexas, M. Turner (1996) com a teoria da integração conceitual, e P.A. Brandt (2004) analisando a metáfora sob a perspectiva da Semiótica Cognitiva, entre outros pesquisadores que nortearam e continuam a

---

<sup>11</sup> Acerca disso, Ungerer e Schmid (2006) pontuam que os modelos cognitivos não são universais, mas dependem da cultura das quais as pessoas se desenvolvem e vivem. De forma que, a cultura provê um relativo arcabouço para toda situação no âmbito de uma experiência fundamentada por um modelo cognitivo compartilhado.

desenvolver suas pesquisas como desdobramentos e viés de natureza cognitiva fundamentalmente a partir dos postulados de Lakoff e Johnson.

Entre esses estudos merece destaque a questão da multimodalidade. Ao considerar que cada meio se comunica através de sistemas e com variados signos, Charles Forceville (2009) refere-se às metáforas multimodais como aquelas que se manifestam por meio de imagens, sons ou mesmo a partir da relação entre linguagem verbal e não verbal. Esse é um importante aspecto do processamento metafórico, visto que também nos comunicamos e interagimos com outros sistemas sógnicos (inclusive, no ambiente escolar, por meio de uma atividade prática, tema que exploro no capítulo 6 deste trabalho).

Para que se compreenda a diferença entre a metáfora multimodal e monomodal, em linhas gerais, Forceville (2009), em seu estudo *Multimodal Metaphor*, usa a significação do termo “modo” como um sistema de signos interpretáveis em razão de um processo de percepção específico. Essa teoria, portanto, une os cinco sentidos da experiência humana, os quais o autor lista: (1) o modo pictórico ou visual (*the pictorial or visual mode*); (2) o modo auditivo ou sonoro (*the aural or sonic mode*); (3) o modo olfativo (*the olfactory mode*); (4) o modo gustativo (*the gustatory mode*); e (5) o modo tátil (*the tactile mode*). O autor traz uma série de problemáticas para demonstrar que o que ele chama de multimodal são os modos como o código se manifesta: através de imagens, sons, gestos, cheiros, sabores.<sup>12</sup>

Assim, Forceville nos apresenta a metáfora monomodal: aquelas que se constroem apenas a partir de um “modo”. Já as metáforas multimodais são aquelas cuja fonte é representada exclusivamente em diferentes modalidades (modos). Para ilustrar a maneira como o teórico constrói sua tese, podemos considerar a metáfora “O GATO É O ELEFANTE” (CAT IS ELEPHANT):

[...] imagine que o produtor deseja dar uma deixa para [...] uma metáfora multimodalmente. Ela poderia, por exemplo, fazer o gato emitir um som de trombeta ou outro gato gritar “elefante!” ao primeiro (observe que este não é um caso de sinestesia, pois não há fusão dos dois domínios). Nesses casos, o domínio de origem ELEFANTE seria acionado em dois modos (som e linguagem, respectivamente) diferentes do alvo (visuais). Com isso, a metáfora seria verdadeiramente multimodal. Mas, como no caso apenas do

<sup>12</sup> Em função da natureza desta pesquisa, muitos dos aspectos abordados pelo autor não serão discutidos, visto que tais questionamentos não o impedem de defender e argumentar sua análise, contudo não são foco deste estudo.

modo visual, o produtor obviamente não teria que escolher entre nenhum desses modos: ela poderia retratar o gato com um focinho parecido com uma tromba e orelhas grandes e tê-lo trompete, e ter outro gato que grite “elefante!” Nesse caso, a fonte é sinalizada em três modos simultaneamente, apenas um deles (a saber: o visual) exemplifica o mesmo modo que o alvo. (FORCEVILLE, 2009, p. 25 - Tradução livre)<sup>13</sup>

Desse modo, a base de operação de mapeamento é semelhante ao ocorre nas metáforas verbais, as metáforas multimodais combinam “modos” (domínios) que podem indicar alvos metafóricos ou fontes metafóricas que não são baseadas apenas no âmbito da linguagem verbal, principal foco das análises de metáfora até o século XX. Como ressalta Forceville, em uma sociedade visualmente alfabetizada, rememoram fenômenos e experiências compartilhados dentro de uma comunidade, por esse motivo recebem o que o autor chama de “status conceitual” (*conceptual status*).

Outro ponto importantíssimo que merece destaque nos estudos de Forceville (2009) é o fato de que ele menciona o valor e o lugar do gênero discursivo-textual na produção e interpretação de metáforas, usando o contexto publicitário como exemplo.

Por isso, é importante estudar como o gênero tem impacto na produção e interpretação de metáforas (monomodais e multimodais). Na publicidade, por exemplo, os alvos das metáforas muitas vezes coincidem com o produto promovido [...] Isso é de se esperar: um anúncio ou comercial predica algo sobre um produto, marca ou serviço, e isso se encaixa perfeitamente e naturalmente no formato O ALVO É A FONTE da metáfora. Além disso, as características mapeadas da origem ao destino são positivas (a menos que a metáfora seja usada para desqualificar a marca de um concorrente, caso em que as características mapeadas são tipicamente negativas). (FORCEVILLE, 2009, p. 33 - tradução livre)<sup>14</sup>

**13** [...] imagine the producer wishes to cue the [...] metaphor multimodally. She could for instance have the cat make a trumpeting sound or have another cat shout “elephant!” to the first one (note that this is not a case of synaesthesia, since there is no conflation of the two domains). In these cases the source domain ELEPHANT would be triggered in two modes (sound and language, respectively) that are different from the target (visuals). By this token, the metaphor would be truly multimodal. But, as in the case of the visual mode alone, the producer would of course not have to choose between any of these modes: she could depict the cat with a trunk-like snout and large ears and have it trumpet, and have another cat shout “elephant!” In this case, the source is cued in three modes simultaneously, only one of these (namely: the visual) exemplifying the same mode as the target. (FORCEVILLE, 2009, p. 25)

**14** For this reason, it is important to study how genre has an impact on the production and interpretation of metaphors (monomodal and multimodal alike). In advertising, for instance, the targets of metaphors often coincide with the product promoted (Forceville 1996). This is to be expected: an advertisement or commercial predicates something about a product, brand, or service, and this neatly and naturally fits the metaphor’s TARGET IS SOURCE format. Moreover, the features mapped from source to target are positive ones (unless the metaphor is used to disqualify a competitor’s brand, in which case the mapped features are typically negative). (FORCEVILLE, 2009, p. 33)

Esse olhar analítico ocorreria em toda e qualquer dimensão dos gêneros discursivos existentes, na visão do autor. No cotidiano social brasileiro, por exemplo, as charges têm geralmente um olhar crítico frente a algum aspecto da sociedade, nesse sentido, a depender da enunciação, o processo metafórico estará presente na construção da imagem, que geralmente retrata, com ironia, uma realidade experienciada, colocando em cena certos pontos de vista.

Por fim, o autor ainda enfatiza que a análise crítica dessas “ferramentas de persuasão”, em seu sentido mais amplo, é uma crucial interface entre a academia e a possível utilidade no mundo. Essa é uma das vertentes e teses que esta pesquisa, *O lugar da metáfora no ENEM*, defende através de seu olhar crítico e analítico.

### 3.3.2 *Processamento metafórico e Discurso: metaforologia, a proposta de Vereza.*

Aprofundando um pouco mais o nosso percurso conceitual, e, também como forma de sintetizar nossos apontamentos até aqui, deparamo-nos com uma abordagem que reflete o papel do discurso na interpretação da metáfora. A pesquisadora brasileira Solange C. Vereza (2010), em “*O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso*” discute o papel da metáfora na atual conjuntura, a partir da análise de várias vertentes. A autora deixa claro que esse fenômeno não é uma simples transferência de sentidos entre termos parecidos e/ou semelhantes, pelo contrário, Vereza apresenta a metáfora como um fenômeno complexo da linguagem, do pensamento e do discurso, ademais deixa claro a não existência de consenso entre os estudiosos a respeito das abordagens apresentadas em seu texto.

Após apresentar a etimologia da palavra metáfora (“metaphorá” = “meta”: sobre e “pherein”: transporte, mudança), Vereza discute aspectos do fenômeno. Em primeiro lugar, a pesquisadora problematiza o uso deste conceito como uma simples figura de linguagem, ou seja, sob este ponto de análise, de acordo com a visão tradicional (já apresentada anteriormente) a metáfora não passa de uma simples troca de palavra por outra, é, portanto, um processo reducionista que restringe o processo de produção de sentidos. Como já apontado em outros momentos deste trabalho, esse conceito foi construído ao longo da história, visto que nas primeiras

proposições de Aristóteles, apenas uma poderia representar o fenômeno “metáfora”, de acordo com Vereza:

[...] apenas uma de suas quatro sub-classificações de metáfora como transporte (1- de gênero a espécie; 2- de espécie a gênero; 3- de espécie a espécie e 4- relação de analogia, envolvendo quatro elementos), somente a terceira (de espécie a espécie) pode ser vista como uma transferência metafórica, enquanto as demais são relacionadas a casos de metonímia, hiperonímia, analogia e outras figuras semânticas e retóricas. (VEREZA, 2010, p. 210)

Dessa forma, percebe-se que, na perspectiva proposta por Vereza, o chamado “sentido figurado” não tem um papel central na produção de sentidos e, assim, a palavra e/ou a expressão seria considerada apenas uma simples troca/assimilação entre dois objetos de sentido, ou seja, um recurso simplório da linguagem.

Para corroborar sua tese, além de analisar a retórica de Aristóteles, Vereza cita Genette (1985), ao reafirmar que a visão de metáfora, como uma simples figura de linguagem, é uma consequência de um “processo reducionista”, ocorrido com a retórica. E assim conclui que a visão tradicional de metáfora não é aristotélica, já que houve um declínio (uma redução) da retórica. A autora pontuou este processo reducionista, ao retomar um paralelo entre os termos “Retórica reduzida” e “anti-retoricismo”: “O percurso da retórica em direção ao reducionismo e ao consequente anti-retoricismo representou um processo gradual de apagamento ou esvaziamento dos eixos mais diretamente relacionados aos aspectos lógico-discursivos da retórica (...)” (FERNANDES, 2004 apud VEREZA, 2010, p. 14-15). Sob essa perspectiva, portanto, é possível afirmar que há uma crítica à metáfora quando se reduz a um nível puramente linguístico e decorativo, se considerada como uma mera figura de linguagem (tropo).

A pesquisadora também reconhece a metáfora como um processo cognitivo, isto é, a metáfora no pensamento. Mais que um “metaforizar introspectivo”, a metáfora, nesse viés, tem o seu *lócus* no pensamento, isto é, essa não se reduz a um recurso linguístico, mas é parte crucial do processamento cognitivo para fins de efeitos de sentido. Assim, deve ser compreendida como um importante recurso cognitivo implicado nas interações sociocomunicativas.

A fim de defender esta tese, Vereza (2010) recorre à Teoria da Metáfora Conceptual, (também já mencionada nesta seção) apresentada por Lakoff e Johnson (1980). Os autores defendem, como já estudado, que a metáfora, para muitos indivíduos, faz parte do processo de imaginação, algo para além do discurso falado ou escrito e presente, de maneira natural, na vida cotidiana. Como vimos anteriormente, a partir dessa teoria, a metáfora passa a ser compreendida como um importante recurso da cognição, um processo por meio do qual experiências são elaboradas cognitivamente, levando em consideração outros tipos de vivências existentes no nível conceptual.

Nesse sentido, Vereza afirma que

A metáfora conceptual, assim, não seria “propriedade” de um indivíduo. Ela faria parte de um “inconsciente cognitivo coletivo”, mantendo uma relação de determinação mútua com a cultura e com a língua. Usos de linguagem metafórica seriam, quase sempre, “licenciados” por metáforas conceptuais. O que antes era visto como uma metáfora no nível da linguagem em uso, passou a ser abordado como uma evidência ou marca linguística de uma metáfora conceptual subjacente. (VEREZA, 2010, p. 211)

Assim, percebe-se que a identificação das metáforas conceptuais, tem como base a cognição e seus elementos, as experiências vividas pelo sujeito, a partir de sua interação com o meio. Assim compreendida, a metáfora se constituirá e, na emergência discursiva, deixará marcas linguísticas, porém mais que isso, esse fenômeno precisa ser reconhecido como do/no plano do pensamento.

Em seu trabalho, Vereza defende a tese da metáfora no discurso. Para isso, a pesquisadora apresenta o termo “Metaforologia”. Trata-se de uma área de estudos ancorada na Teoria da Metáfora Conceptual que passou a investigar a linguagem figurada em determinados gêneros textuais e, a partir daí, identificar as metáforas do ponto de vista cognitivo que estão subjacentes. Assim, a linguagem, os usos da língua, de certa forma, retornam a um patamar de relevância nos estudos da metáfora no discurso. Cabe ressaltar que a linguagem, nesta perspectiva, não é tratada como um “lócus” de metáfora, mas é, em termos de emergência sígnica, a fonte de dados para a sua identificação e análise. Através do conceito da autora, propõe-se que a língua em uso não é somente o universo de manifestações linguísticas de metáforas conceptuais, mas, também, de conexões simultaneamente cognitivas e semântico-pragmáticas.

Esse tipo de vertente cria articulações ainda mais sistemáticas entre a cognição e o discurso. Isso porque a metáfora pertence tanto à natureza linguística quanto à dimensão sociocognitiva da vida humana, e é através do discurso que podemos flagrar a sua expressão, a sua concretização. Vereza, no entanto, alerta para a complexidade de se estudar a metáfora a partir de tais articulações. Ao citar Cameron (1999), o Grupo Pragglez (2007) e Sardinha (2009), através de trabalhos de identificação em textos autênticos e com trabalhos de identificação eletrônicas de metáforas, desenvolveram técnicas próprias de análise. Dessa forma, ressalta que o estudioso desse campo deve ser criterioso ao trabalhar com as metáforas linguísticas em torno de metáforas conceituais. Assim, a autora reafirma o interesse e a relevância de vários estudiosos em analisar a metáfora sob perspectivas sociocognitiva, linguística e discursiva.

Aqui as ponderações da autora são significativas, visto que é possível observar que Vereza assume, para suas linhas de pesquisa, o discurso como *locus* da metáfora, uma vez que é através dele que os sentidos se produzem, se constroem e se movimentam nos processos de interação:

O *locus* da metáfora não é apenas a linguagem ou o pensamento. Se pensarmos o discurso como o espaço onde os sentidos se produzem, reverberando o que já foi sócio e linguisticamente reiterado [...] podemos tratar a metáfora como um fenômeno que evidencia essa complexa teia. (VEREZA, 2010, p. 212).

Por fim, apresentamos até aqui formulações gerais acerca de marcos epistemológicos que buscam caracterizar o processo de metaforização. Afirma-se que o horizonte teórico-metodológico aqui descrito representa um percurso, mas não é o único. Demonstrou-se que o fenômeno metafórico está implicado na cognição humana e práticas sociais e culturais diversas. Fica claro que a ideia de metáfora, enquanto pura e simplesmente uma figura de linguagem, um tropo, não dá conta de reconhecer, em termos sistemáticos (teóricos e metodológicos possíveis), simultaneamente, as dimensões linguística, cognitiva e discursiva que teorias contemporâneas da metáfora já apresentam e exigem. Como visto a partir das postulações de Lakoff e Johnson, o que temos no cenário dos estudos do processamento metafórico não é propriamente uma diversidade de conceitos, mas sim uma diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno *metáfora*.

## *PARTE 2: ASPECTOS METODOLÓGICOS E SELEÇÃO DE CORPUS*

### **4 DO ENEM: HISTÓRIA E DIRETRIZES**

Porta de entrada para tantos indivíduos nas almeçadas universidades federais, o Exame Nacional do Ensino Médio é uma prova que se iniciou em 1998, cujo fito inicial era a avaliação da qualidade e do desempenho do estudante, quando este concluía o Ensino Médio no Brasil. Ao longo do tempo, esse exame se transformou, em função das necessidades e aplicabilidades que essa prova ganhou a partir de 2009. Com a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), passou a ser a principal forma de ingresso para o ensino superior, sobretudo nas universidades federais do país.

As notas do ENEM podem ser usadas para acesso ao Sisu e ao Programa Universidade para Todos (ProUni). Elas também são aceitas em mais de 50 instituições de educação superior portuguesas. Além disso, os participantes do ENEM podem pleitear financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Os resultados do ENEM oportunizam também o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais. Qualquer pessoa que já concluiu o Ensino Médio ou está concluindo a etapa pode fazer a prova para acesso à educação superior. Os participantes que ainda não concluíram o Ensino Médio também têm a oportunidade de participar como “treineiros” e seus resultados no exame servem para autoavaliação de conhecimentos.

A aplicação do ENEM ocorre em dois dias. A Política de Acessibilidade e Inclusão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) garante atendimento especializado e tratamento pelo nome social, além de diversos recursos de acessibilidade. Há também uma aplicação para pessoas privadas de liberdade. Os participantes fazem provas de quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias que, ao todo, somam 180 questões objetivas. Os candidatos também são avaliados por meio de uma redação, que exige o desenvolvimento de um texto dissertativo-argumentativo, a partir de uma situação-problema.

O ENEM foi criado como uma proposta inovadora pelo caráter transdisciplinar e pela ênfase na avaliação de 5 (cinco) competências e 21 (vinte e uma) habilidades do cidadão ao término da educação básica. Já em sua concepção, propunha-se a oferecer parâmetros para o prosseguimento dos estudos ou para o ingresso no mundo do trabalho. Em seus primórdios, tinha participação voluntária e permitia que os resultados individuais fossem utilizados como modalidade alternativa ou complementar aos tradicionais exames de acesso ao Ensino Superior.

Após vinte anos da primeira aplicação, o ENEM sofreu alterações. A experiência na produção de itens e provas, e na logística de aplicação, até mesmo a transformação da sociedade, foram conduzindo mudanças ao longo de duas décadas, o que justifica a trajetória desde 1999, quando instituições de Ensino Superior passaram a utilizar o ENEM como critério de acesso aos cursos de graduação. A PUC-RJ e a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) foram as primeiras. Em 2000, o Exame se operacionalizou para atender pessoas com necessidades especiais, passando a oferecer prova em braile, prova ampliada, auxílio para leitura e transcrição e tradutor/intérprete em Libras. O ano de 2001 marca o início da política de inscrição gratuita para concluintes do Ensino Médio no ano da edição.

A partir de 2004, o resultado individual do ENEM passou a ser critério de participação dos candidatos a bolsas de estudo integral ou parcial em cursos de graduação de instituições privadas por meio do ProUni, lançado naquele ano, por Medida Provisória, e transformado em Lei em 2005. Já em 2009, com a criação do Sisu, que utiliza as notas do ENEM na seleção de alunos para os seus cursos de graduação das instituições federais de Ensino Superior, a Teoria de Resposta ao Item (TRI) passou a ser adotada para a correção das provas. Além de estimar as dificuldades dos itens e a proficiência dos participantes, a metodologia permite que os itens de diferentes edições do exame sejam posicionados em uma mesma escala.

Em 2010 o Exame passou a ser aplicado para pessoas privadas de liberdade (ENEM PPL) e em 2012 os integrantes de família de baixa renda que têm número de Identificação Social (NIS) e renda familiar por pessoa de até meio salário mínimo ou

renda familiar mensal de até três salários mínimos (Decreto 6135/2007) tiveram direito à isenção da taxa de inscrição.

O ano de 2013 é um marco importante, pois, pela primeira vez, todas as instituições federais de Ensino Superior passaram a utilizar o ENEM como critério de seleção para novos alunos, ao mesmo tempo que a nota do ENEM passa a ser utilizada na concessão de bolsas de estudos do programa Ciência sem Fronteiras. Em 2014, foi assinado o primeiro acordo interinstitucional com uma Instituição de Educação Superior Portuguesa, a Universidade de Coimbra, para uso das notas do ENEM no acesso às vagas. A partir de 2015, a política de atendimento por nome social foi criada, oportunizando 286 travestis e transexuais a usarem o benefício. No ano de 2016, houve a estreia da coleta de dados biométricos e o uso de detectores de entrada e saída dos banheiros. Em 2017, após Consulta Pública, o ENEM passou a ser aplicado em dois domingos consecutivos, evitando o “confinamento” de participantes que não podiam realizar a prova no sábado por motivos religiosos, além disso essa avaliação deixou de certificar o Ensino Médio, função que retornou ao Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (Encceja), criado com esse objetivo. Outro grande investimento foi a divulgação de notas das escolas, o chamado “ENEM por Escolas”.

Em termos de avanços, houve também a personificação da prova com o nome do participante e outros recursos de segurança (detector de ponto eletrônico, por exemplo), além disso, participantes surdos e deficientes auditivos passaram a ter novo auxílio de acessibilidade, a videoprova em Libras. Em 2018, é implantada a etapa de justificativa de ausência e solicitação de isenção no período anterior à inscrição para conter o desperdício do dinheiro público, após estudo que revelou prejuízo de R\$ 1 bilhão com participantes isentos faltantes. Por fim, em 2020, foi criada a primeira versão do ENEM Digital, como um primeiro teste e com a limitação de inscrições e dependência da estrutura do local de aplicação.

As mudanças deste Exame não se restringiram somente à logística de aplicação ou função futura, mas sobretudo contemplou alterações em suas Matrizes de Referência, seguindo as orientações das Matrizes de Referência do Encceja. Segundo Andrade (2012), o novo ENEM parte do conceito de competências, que se traduz em habilidades, conhecimentos e atitudes para resolver cada situação-

problema e estrutura-se em quatro macroáreas, como já mencionado anteriormente. Cada macroárea propõe 30 habilidades a serem avaliadas, em total geral de 120 habilidades. Cada macroárea é avaliada em 45 itens, ou seja, das 30 habilidades, 15 são avaliadas uma vez e 15 duas vezes na prova. São 180 itens de prova, além da produção de uma redação em dois dias de avaliação, sendo o primeiro com duração de 5 horas e 30 minutos e o segundo dia 4 horas e 30 minutos.

A chave para o entendimento dessa nova proposta avaliativa é a clara compreensão do que será medido que se constitui numa gama de conhecimentos relevantes, de dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais que os alunos concluintes da educação básica têm o direito de ver certificados para a obtenção do reconhecimento das aprendizagens que efetivaram, seja em processos de educação formal, seja em experiências extracurriculares para a aplicação de competências essenciais na contemporaneidade nas várias áreas do conhecimento, da cultura, do mundo do trabalho, da política, entre outras esferas da interação social.

No que tange à prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias - no componente curricular de Língua Portuguesa - e na prova de Redação, Natali (2009) afirma que o ENEM segue a tendência de medir competências e habilidades, não tanto a terminologia dominante nos estudos de gramática. O conteúdo passa a ser tratado como um objeto a ser aprendido, a ser apropriado pelo estudante como um conhecimento que se presta a uma finalidade, que prevê um uso social, contextualizado no quadro de uma situação-problema. Esse processo fez com que, de modo especial, a prova de Linguagens sofresse alterações em seu objetivo principal, sua organização e estrutura de aplicação. A elaboração de itens, por exemplo, referente às questões que tematizam a metáfora, também sofreu modificações.

Nesse sentido, este percurso pretendeu demonstrar o quão importante essa prova representa para o futuro dos estudantes bem como um significativo instrumento para repensar as práticas em sala de aula. Ferramenta fruto de debates e investimentos por parte do governo, o ENEM representa um avanço para a educação brasileira. Contudo, há de se considerar que muitos espaços educacionais privilegiam o preparo do estudante com foco estritamente para avaliação do ENEM, essa atitude, muitas vezes, entra em conflito com a função socializadora e de

formação cidadã que as escolas deveriam desempenhar - uma medida a fim de atenuar, de certa forma, esse problema foi a criação do Novo Ensino Médio, que deve entrar em vigor no ano de 2023.

## **5 DA METODOLOGIA DA PESQUISA**

### **5.1 Finalidade da Pesquisa**

O objetivo geral desta pesquisa é realizar uma análise das concepções teóricas de metáfora que o Exame Nacional do Ensino Médio agenciou no Caderno de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias a partir de 2009, momento em que o exame passou a ser usado como forma de ingresso no Ensino Superior. Para tanto, este trabalho foi desenvolvido dentro de uma abordagem qualitativo-interpretativa, visto que a análise de dados ocorreu por meio de uma seleção de questões objetivas do caderno de Linguagens das provas do ENEM.

Dessa forma, neste trabalho, o foco da análise será a elaboração de itens da prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, as quais abordam o conceito e análise da concepção de metáfora. Apesar de, na teoria, a construção dos itens incentivar aulas de português menos concentradas nas regras e estruturas sintáticas da língua, ainda há aparentes discrepâncias entre ensino e avaliação de aprendizagem.

Uma das diretrizes da BNCC provê que, ao longo do Ensino Médio, o estudante seja capaz de compreender a língua para além das regras da gramática, isto é, é importante que ele saiba compreendê-la e aplicá-la às diferentes situações de comunicação, já que ele está inserido como enunciador, enunciatário, dentro de um contexto linguístico.

Natali reforça que

A construção dessa competência pressupõe, pelo aluno, o uso de diferentes habilidades, como avaliar a situação de comunicação - quem são os interlocutores, o propósito do texto, seu conteúdo temático, o objetivo em mente, os efeitos que se pretende alcançar, o gênero de discurso em cena - selecionar a variedade de língua que se mostra eficaz à situação de comunicação, o estilo a ser empregado, e planificar o texto. Em outras palavras, o que está em jogo são os saberes ou os conhecimentos relativos

aos modos de agir discursivamente em uma comunidade. (NATALI, 2009, p. 40)

Sob esse aspecto, Silva (2009) problematiza, por exemplo, alguns resultados quanto à escrita de certos estudantes na prova de redação. Segundo ela, “grande parte dos textos produzidos [...] dá-nos um retrato das práticas de escrita no mundo escolar: são esvaziadas de sentido, pois não remetem a situações de escrita que se aproximam das práticas discursivas de nossa sociedade”. O desafio, porém, vai além do processo de escrita, visto que ele também se faz presente na expectativa de resposta da banca de elaboração de itens, em uma avaliação objetiva, para questões de interpretação textual, sobretudo as que se pautam em avaliar o funcionamento da metáfora como estratégias de produção de sentido. Embora se pressuponha que as questões focalizem competências de linguagens, habilidades que não priorizem “a mera identificação, decodificação, classificação e nomeação dos fenômenos e objetos estudados, mas sim, privilegiem o raciocínio, a análise, a interpretação, as inferências, em que o aluno deve ter a informação e saber como operá-la conforme a situação em que ela se inscreve” (NATALI, 2009, p.40), tais questões nem sempre consideram e/ou avaliam, de fato, a capacidade/habilidade cognitiva do indivíduo, bem como seu processamento subjetivo e condição de sujeito ativo.

Assim, será possível observar marcas de desproporcionalidade entre o ensino da metáfora na escola e a maneira como é cobrado este conceito na prova do ENEM. Como já mencionado na introdução deste escrito, o que se pode inferir é que o estudante, ao se deparar com a “cobrança” desse fenômeno em uma questão do caderno de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM, muitas vezes, pode apresentar grande dificuldade frente a complexidade do processo de produção de sentido, e as contradições e implicações ao abordar a metáfora enquanto uma simples figura de linguagem (consoante aprendem predominantemente no processo de formação escolar), mas também sua função como fenômeno pervasivo da linguagem, um processo estruturador da produção de sentido humana, ou seja, uma atividade sociocognitiva. Portanto, a finalidade desta pesquisa visa abordar aspectos do processo de produção de sentido relacionados ao fenômeno da metáfora e sua manifestação e cobrança nas provas do ENEM - inserindo-se no campo dos estudos discursivos e linguístico-cognitivos.

## 5.2 A Natureza da Pesquisa

É notório que as pesquisas qualitativas que visam refletir e analisar questões referentes à educação são instrumentos de grande importância para o ensino de língua portuguesa, sobretudo porque podem contribuir significativamente para a melhoria da educação básica no Brasil. Isto porque, ao definir o seu objeto de estudo, o indivíduo pesquisador orientado por certos interesses e pautando-se em certas bases epistemológicas e metodológicas, percorre diversos campos do conhecimento para planejar sua escrita, definir a sua tese, estabelecer suas hipóteses, propor uma metodologia e aplicar certos princípios e categorias em sua atividade analítico-reflexiva. Assim a adesão às teorias, apresentação de informações e a coleta e análise de dados são os pilares para a abertura de novas perspectivas na área da pesquisa científica. Todavia, há de se considerar que a depender da natureza dos fenômenos e objetos em foco, a própria concepção de Ciência implicará no resultado da pesquisa.

Com o propósito de efetivar o objetivo deste trabalho, considerou-se, preferencialmente, os estudos contemporâneos da Linguística Cognitiva (LC) que contemplam e abordam a metáfora sob uma perspectiva sociocognitiva da linguagem humana. Para isso, foi necessária uma grande investigação bibliográfica a fim de sustentar a análise e compreender a(s) maneira(s) como o processo metafórico é exigido nas questões do caderno de Linguagens do ENEM, além de possibilitar a problematização da abordagem do fenômeno metafórico nessa avaliação nacional, com fito de comprovar que, para além do fenômeno comparativo, a metáfora deve ser ensinada também enquanto uma categoria do pensamento humano, não sendo um recurso limitado ao discurso literário/estético, mas sim implicada nas mais variadas práticas comunicacionais e discursivas, conforme preconiza a Linguística Cognitiva.

Nessa lógica, ao considerar o ensino da metáfora um objeto de conhecimento, é preciso compreender que esse fenômeno foi marcado por um processo de lapidação teórica e complexa principalmente no século XX, pois passou a ser entendida não apenas como elemento de linguagem, mas como fator de pensamento, tendo a obra de Lakoff & Johnson (1980) como esse marco teórico.

É evidente que essa visão do fenômeno passou por inúmeras contribuições que vão da Idade Clássica até os dias atuais, com o objetivo de esclarecer em muitas perspectivas aspectos do processo metafórico, sejam eles privilegiando sua dimensão ornamental, estilística, figurativa e gramatical, sejam eles contemplando sua natureza cognitiva, cultural, discursiva e multimodal.

Dessa forma, para estabelecer a natureza desta pesquisa, foi preciso refletir criticamente sobre as vertentes teóricas da metáfora, inicialmente realizando um percurso reflexivo sobre algumas das principais concepções de linguagem que fizeram (e fazem) parte dos estudos linguísticos, principalmente considerando a sua aplicabilidade em sala de aula, seguindo as diretrizes dos PCN e da BNCC. Portanto, como vimos, nomes como Geraldi (1995), Koch (1992), Marcuschi (2008), Cavalcante (2002 - 2008) e Turró (2021) proporcionaram, através de suas investigações e proposições teóricas, possibilidades diversas de reflexão crítica a respeito da linguagem, língua e seus usos. Já no campo da metáfora apresentamos um breve histórico dos principais pensadores sobre o assunto. Retomamos trabalhos de Cavalcante (2002), Forceville (2009), Vereza (2002; 2007; 2010) e, principalmente, Lakoff e Johnson (1980). Vale ressaltar que os teóricos pioneiros também foram suporte para a construção epistemológica desta pesquisa: Saussure (1916), Jakobson (1982), Bakhtin (1895) e Benveniste (1902).

É importante enfatizar que como orientação metodológica, assumimos o desafio de realizar apontamentos, teórico-metodológicos que nos possibilitassem compreender as concepções de metáfora e em que medida o instrumento do governo (prova do ENEM) é eficiente ao abordar esse conteúdo. Sendo assim, foram apresentadas as obras que contribuem mais diretamente para o processo analítico que se seguirá mais adiante. Como demonstramos, muitos são os autores ao longo do tempo que debruçaram sobre a questão da metáfora. Aqui o que nos pareceu mais relevante, em termos argumentativos, é defender a visão do processamento metafórico como implicado na natureza do pensamento/mente humanos e, assim, também na própria atividade de produção de sentido. Dessa forma, como apontado pela LC, na atualidade, os estudos do fenômeno metafórico possuem uma vasta ancoragem ontológica, explorada por várias vertentes conceituais.

### 5.3 Constituição do *Corpus*

Para compreender a constituição do *corpus* desta pesquisa, retomamos, em poucas palavras, dados apresentados no capítulo 4, no qual fizemos um caminho pela história do ENEM. Como mencionado, essa avaliação surgiu em 1998, tratava-se de um exame que, mesmo em estatuto de teste, consistiu numa ampla estratégia de avaliação educacional anual e os seus resultados, por sua vez, serviam de parâmetro à construção de soluções para os segmentos do ensino formal no Brasil: a partir do retrato dado pelas apurações do exame, políticas educacionais eram pensadas e, assim, os documentos parametrizadores sofriam alterações e complementações – gerais e/ou pontuais – que visavam desenvolver o ensino básico no país. De métrica educacional administrativa, já na sua segunda edição, o ENEM passou a ser aceito como avaliação vestibular para ingressar em instituições de Ensino Superior e, daí em diante, tem se consolidado como a maior prova de acesso à formação superior no Brasil.

Sobre os aspectos didático-pedagógicos formais que estruturam a prova, a matriz de referência do ENEM avalia o conhecimento do estudante sob a perspectiva de suas habilidades, conhecimentos e capacidade de resolução de situações - problema. Na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, são avaliadas 30 (trinta) habilidades que, de acordo com a Matriz de Referência do ENEM, decorrem das competências adquiridas ao longo da formação escolar do indivíduo e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Através das suas atividades, essas habilidades se aprimoram e podem criar novas competências. Destacam-se aqui as principais habilidades (H) relacionadas direta ou indiretamente ao objeto de conhecimento da metáfora propostas pelo documento:

**Competência de área 1** - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida:

H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação;

[...]

H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

[...]

**Competência de área 5** - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos,

mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção:

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário;

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

[...]

**Competência de área 8** - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade:

H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro;

H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social. (BRASIL, 2012, p. 2-4 - grifos nossos)

É válido salientar que o conceito de competência, segundo a matriz de referência do ENEM, está relacionado às “modalidades estruturais de inteligências, [...] ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas.” (ANDRADE, 2012, p.3).

Seguindo essa linha de raciocínio, como já abordado na introdução desta pesquisa, existem grandes disparidades entre o ensino básico brasileiro, a sua matriz regulamentadora e a elaboração de itens do caderno de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias no ENEM. Em virtude desse desafio, é preciso considerar que essa prova é elemento importante, fundamental para o encerramento de um grande ciclo e, conseqüentemente, a abertura de um outro (crucial) para a vida cidadã e profissional dos estudantes.

Por esse motivo, há necessidade de se problematizar o agenciamento da metáfora, a partir da maneira como a questão objetiva se constitui, uma vez que esse conceito é um dos retratos de tais disparidades. Por se tratar de um mecanismo avaliativo que, para além de exigir do estudante todo o capital escolar acumulado ao longo dos anos, essa avaliação demanda também o exercício da subjetividade no processo de leitura e compreensão do fenômeno metafórico. Entende-se aqui a subjetividade não como a dimensão arbitrária das leituras que o sujeito pode fazer do mundo e dos textos, mas sim enquanto a substância que resulta de seu compósito experiencial, definidor dessa relação subjetiva a qual participa das construções teóricas sobre a metáfora, com igual relevo e importância em relação às abstrações teóricas que há séculos definem esse princípio do pensamento ou, ainda se preferir, essa “figura de linguagem” (CANDIDO, 1996).

A escolha e discussão em torno do *corpus* se deu, portanto, a partir de uma análise das diferentes concepções de metáfora, desde 2009 a 2019, verificando a hipótese de que a exigência das competências e habilidades da matriz de referência do ENEM são, de fato, agregadas também à criação de uma perquisição da prova no caderno de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Para realização deste trabalho, foram verificadas as questões nos cadernos do ENEM desde 2009 até 2019 que tratavam direta e/ou indiretamente do conteúdo metáfora seja no plano dos textos motivadores seja nos comandos e alternativas de resposta da prova. Outro aspecto que merece menção é que ela não é exclusiva do caderno de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - aparecem também em cadernos de outras áreas. Evidentemente, muitos são os textos e contextos ao longo desse período em que esse fenômeno pode ser observado no exame. Sendo assim, para fins de análise, optamos por selecionar pelo menos uma questão referente à isso ao longo das edições<sup>15</sup> como critério de constituição do *corpus*. Como hipótese, isso nos permitirá observar se houve uma evolução no tratamento dado à metáfora ao longo desse percurso temporal. E, portanto, avaliar a eventual concepção que a subjaz. Acerca desse detalhamento veremos maiores especificações a seguir.

#### 5.4 Procedimentos de Análise

Conforme pontuado neste texto, as concepções de linguagem, língua, produção de sentido e metáfora direcionaram as reflexões teóricas e a elaboração desta pesquisa. Essa, que é de natureza interpretativa, constitui-se de dados analíticos e, não menos importante, de nossa percepção crítica, enquanto profissionais da educação de língua portuguesa.

Turró (2021), ao referenciar Denzel e Lincoln (2007), destaca que, neste tipo de pesquisa qualitativa, “o pesquisador coleta dados e depois lança mão de técnica

---

<sup>15</sup> Interessantemente, ao observar as provas ao longo desse período, constatou-se que nas edições de 2015, 2016 e 2017 não aparecem menções ao fenômeno de forma direta. Cabe salientar que as avaliações analisadas são a primeira aplicação regular. É importante ressaltar que, regularmente, existem duas aplicações: a regular e a PPL (Pessoas Privadas de Liberdade), esta última a partir de 2020 poderá ser requisitada pelo candidato que, em caso de teste positivo para COVID-19, ficar impossibilitado de realizar o exame na aplicação regular. Além disso, ainda pode haver uma terceira aplicação, se for constatado uma quebra de sigilo da prova (como ocorrido em 2009 e 2016). É possível que nessas outras versões apareçam questões acerca da metáfora, todavia elas não comporão o nosso *corpus* de análise.

de interpretação com o objetivo de entender o objeto sob análise”. Assim, percebe-se que

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos [...] Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (DENZEL & LINCOLN, p. 17 apud TURRÓ, 2021, p. 97).

Nessa vertente, o objeto de estudo principal desta pesquisa centrou-se principalmente na identificação (através do comando da questão) na busca pelo elemento metafórico.

Assim sendo, foi preciso ler as avaliações do ENEM - entre 2009 a 2019 - e selecionar as questões a serem investigadas. Cabe ressaltar que a linha do tempo para escolha das provas a serem trabalhadas, se deu em razão da criação do Sisu (em 2009), já apresentado na primeira seção deste trabalho, cujo o ENEM passou a ser a principal forma de ingresso para o Ensino Superior, sobretudo nas universidades federais do país.

Além disso, seu novo formato contempla alterações em suas Matrizes de Referência, seguindo as orientações das Matrizes de Referência do Encceja. Esse processo fez com que a prova de Linguagens fosse afetada em vários vieses, desde o seu foco principal, sua organização e estrutura. Um dos tópicos afetados é a elaboração de itens, referente às questões que tematizam a metáfora.

Tomando como ponto de partida as concepções de linguagem, língua e metáfora, foi preciso ancorá-las nas aproximações entre as normativas educacionais brasileiras, a prática educacional durante a formação do estudante e o Exame Nacional do Ensino Médio. A partir daí, a análise de dados tentou demonstrar a maneira pela qual o agenciamento do conceito de metáfora aparentemente pouco coincide com as atuais abordagens teóricas sobre o fenômeno, sobretudo aquelas que estão mais articuladas com a LC.

À luz da incursão teórico-crítica, realizadas nos capítulos anteriores, buscou-se a realização de uma análise, com olhar crítico, a respeito do “conteúdo teórico” presente na sala de aula ao longo da formação do estudante (quando aborda o tema metáfora), observando se ele ainda se prende a concepções clássicas e profundamente reduzidas.

A hipótese de divergência entre o que a BNCC propõe, quanto ao ensino de figuras de linguagem (ferramenta de compreensão de efeitos de sentido) e o modo como sua aplicabilidade é testada no Exame Nacional do Ensino Médio também vem norteando o processo da investigação qualitativa. Desse modo, os seguintes procedimentos de análises foram efetivados, a saber:

I - Definição da concepção de língua, linguagem e produção de sentido que esta pesquisa se propôs a investigar;

II - Discussão da longa tradição de estudos e processo da metáfora como um fenômeno da cognição humana;

III - Construção de um breve histórico sobre a origem e as diretrizes gerais do ENEM, sobretudo das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;

IV - Análise das diferentes concepções de metáfora que a prova do ENEM incorpora, desde 2009 a 2019, no caderno de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;

V - Investigação da(s) maneira(s) como o processo metafórico é exigido nas questões do caderno de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);

VI - Problematização sobre a abordagem da metáfora, no ENEM, a fim de comprovar que, para além do fenômeno comparativo, a metáfora deve ser ensinada também enquanto uma categoria do pensamento humano, conforme preconiza a LC;

VII - Avaliação da metáfora como um fenômeno pervasivo da linguagem e um processo estruturador da produção de sentido humana, a partir de uma investigação científica das questões do ENEM.

Destarte, seguindo os princípios da metodologia da pesquisa científica, o percurso analítico deste trabalho, como já exposto, é de natureza qualitativa e interpretativa a partir de postulados teórico-bibliográficos e análise documental das questões. Assim, através da interpretação e análise do *corpus*, será possível cumprir o objetivo geral e corroborar as hipóteses criadas a partir do foco norteador desta dissertação. As diretrizes regulamentadoras dos órgãos educacionais do Brasil também foram utilizadas para se ter um parâmetro entre a teoria, a prática e o agenciamento das questões propostas. Tais diretrizes dialogam com Gil, ao afirmar que:

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (GIL, 2002, p. 70).

Nesse mesmo sentido, Moreira (2021) reflete:

[...] o sujeito pesquisador elege um objeto de investigação e o faz inserido em um dado contexto histórico, social e cultural. Tal inserção leva-o a potenciais recursos de exploração material, de coleta, análise e interpretação de dados, entrando em diálogo com “vozes outras” e interpretações afins [...]. (MOREIRA, 2021, p. 87).

Desse modo, a fim de destacar algumas conclusões importantes, o próximo capítulo traz a explanação analítica do *corpus* proporcionando uma abordagem do fenômeno metafórico, para contribuir com os estudos científicos que avançam no sentido de entendê-lo, enquanto uma categoria do pensamento humano e da própria construção da linguagem.

### PARTE 3: PROCESSO DE ANÁLISE DE CORPUS

## 6 DO LUGAR DA METÁFORA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Neste momento do trabalho, realizaremos o estudo do processo metafórico que estrutura as questões propostas pelo ENEM de 2009 a 2019. A nossa análise irá incidir, esquematicamente, sobre os seguintes aspectos: i) o gênero discursivo-textual no/pelo qual o fenômeno é agenciado; ii) os mecanismos linguístico-discursivos que orientam o comando da questão; iii) a natureza das alternativas propostas; e iv) a manifestação de metáforas conceituais. Nesse percurso, nossa análise segue um quadro de convergência entre a Linguística Enunciativo-discursiva (BAKHTIN, 1992; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006; BENVENISTE, 1989; GERALDI, 2002; KOCH, 1995; entre outros) e a Linguística Cognitiva (CAVALCANTE, 2002; 2008; 2015; VEREZA, 2010; FERRARI, 2014; TURRÓ, 2021; entre outros), mais especificamente, acerca da LC, pelo enquadramento e contribuições da Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980; KÖVECSES, 2002).

Na próxima seção, apresentaremos a matriz específica da prova de Linguagens, focalizando as habilidades intrínsecas do componente curricular de língua portuguesa.

### 6.1 A Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias

Com o fito de cumprir o objetivo desta pesquisa, faz-se necessário inicialmente descrever a prova de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, a partir de suas diretrizes pedagógicas. É importante enfatizar que uma matriz de referência é um documento norteador que define quais competências e habilidades são exigidas no Exame Nacional do Ensino Médio.

O ENEM possui 4 (quatro) matrizes de referência direcionadas para cada área do conhecimento, a saber:

I - Linguagens, códigos e suas tecnologias (contempla as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física, e Tecnologias da Informação e Comunicação);

II - Matemática e suas tecnologias;

III - Ciências da Natureza e suas tecnologias (contempla as disciplinas de Química, Física e Biologia);

IV - Ciências Humanas e suas tecnologias (referem-se às disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia).

Interligados a essas áreas do conhecimento, e seguindo a padronização das matrizes de referência, o ENEM também determina 5 (cinco) eixos cognitivos que são comuns a todas as áreas, são eles:

*I - Dominar linguagens (DL):* dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa;

*II - Compreender fenômenos (CF):* construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos históricogeográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;

*III - Enfrentar situações-problema (SP):* selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;

*IV - Construir argumentação (CA):* relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;

*V - Elaborar propostas (EP):* recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Percebe-se que, teoricamente, a avaliação nacional segue as diretrizes e propostas da BNCC, ao reconhecer a linguagem sob uma visão “enunciativo-discursiva”. Dessa forma, essa atividade é concebida como um processo interindividual, no qual as práticas enunciativas se realizam a partir do contexto social e considerando seu processo de interação interpessoal.

Na área de Linguagens, a determinação do INEP, órgão vinculado ao Ministério da Educação e responsável pelos atributos legais da prova do ENEM, postula que sejam avaliadas, a partir da elaboração de itens, 9 (nove) competências e, para cada uma, o mínimo de 3 (três) habilidades. No percurso metodológico desta

pesquisa, vimos que a competência é um conjunto de conhecimentos e habilidades que o sujeito adquire ao longo de sua vida acadêmica e social:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”. (BNCC, 2018, p. 10)

Assim sendo, as competências são um conhecimento “macro”. Já as habilidades são as aptidões, ligadas às competências, desenvolvidas ao longo da formação do indivíduo, isto é, como o sujeito demonstra o domínio de certa competência. A seguir, apresentamos o quadro da matriz de referência do ENEM, para as questões de língua portuguesa:

Competência	Habilidades
<p><b>1. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.</b></p>	<p>H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.  H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.  H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.  H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.</p>
<p><b>5. Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.</b></p>	<p>H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.  H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.  H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional</p>

<p><b>6. Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.</b></p>	<p>H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.  H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.  H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.</p>
<p><b>7. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.</b></p>	<p>H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.  H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.  H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.  H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.</p>
<p><b>8. Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.</b></p>	<p>H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.  H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.  H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.</p>
<p><b>9. Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.</b></p>	<p>H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.  H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.  H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.</p>
<p><b>Matriz de Referência do ENEM – INEP – 2015</b></p>	

Após uma leitura atenta da regulamentação referência do ENEM, infere-se que as questões da área de Linguagens a serem elaboradas indicam a busca do conhecimento do estudante em relação a sua capacidade de compreensão, da

maneira como ele interpreta e faz uso dos signos e símbolos linguísticos, considerando a linguagem verbal, a linguagem não verbal e a linguagem da tecnologia da informação em seus mais diversos contextos linguísticos.

Por fim, no âmbito das questões que mantêm o debate sobre o processo de ensino-aprendizagem ao longo da Educação Básica e o ENEM, as competências e habilidades aqui listadas representam um conjunto de expectativas a ser alcançado por todos os alunos. Infelizmente, o que não condiz com a realidade da educação brasileira devido a vários fatores que demonstram disparidades sociais. Enquanto a educação não for uma prioridade no âmbito político-social, continuaremos estagnados no processo de desenvolvimento do país e, conseqüentemente, outros desafios sócio-culturais são agravados devido a isso. Portanto, diante de avanços na educação, nos possibilita tornamos uma nação melhor: mais solidária, cidadã e consciente.

Como vimos, a discussão incide inevitavelmente sobre dois pontos: i) aspectos institucionais-administrativos ligados às políticas públicas desenvolvidas ao longo do período de formação dos alunos, e ii) aspectos ligados ao próprio processo de maturação cognitiva dos sujeitos, isto é, suas preferências e predisposições de aprendizado. Para o primeiro, as ações têm como o objetivo oferecer estruturas e elementos que possam contribuir significativamente para o sucesso dos aprendizes e para o êxito das práticas dos profissionais da educação. Já para o segundo, é preciso considerar a natureza dos instrumentos e práticas desenvolvidas a fim de atender os aspectos interacionais e cognitivos próprios do indivíduo, suas aptidões e interesses. Para tanto, o pressuposto básico, no qual ancoramos esta pesquisa, em relação a isso é: a escola deve ser um espaço que possibilite a reflexão crítica sobre as mais variadas práticas sociais que envolvam a linguagem e suas múltiplas realizações verbais e multimodais. Em contrapartida, é necessário a busca de aperfeiçoamento na abordagem dos fenômenos implicados nas atividades e, principalmente, dos instrumentos que visam avaliar o desempenho dos alunos/candidatos. Como veremos mais adiante, esse tem sido um dos esforços da prova do ENEM, por exemplo, ao abordar aspectos da “metáfora”.

### *6.1.1 A metáfora como objeto de conhecimento: entre a BNCC e a Matriz de Referência do ENEM*

O ensino de língua portuguesa pode ser considerado um programa de metalinguagem cultural, uma vez que coloca o estudante para pensar a respeito dos vieses identitários inerentes à língua que usa como prática de interação social. No caso de países colonizados, como o Brasil, a língua como metáfora de cultura, por exemplo, precisa ser pensada à luz de certos processos sincrônicos e diacrônicos de utilização do idioma: assim como os livros didáticos trazem uma ideia de língua que pende mais para o prescritivo (ensino da regra pré-estabelecida pela norma culta Portuguesa) que para o descritivo (análise da língua portuguesa em sua variante brasileira).

Apesar de significativas e importantes mudanças nesse sentido, o fato é que, no decorrer do percurso escolar, muitos estudantes sentem que estudam uma língua estrangeira em relação àquela que instrumentalizam na vida diária. Nesse sentido, se o ensino da língua materna ainda quiser ser pensado como um programa de metalinguagem cultural, ele deve contemplar as especificidades da prática local em detrimento das regras preconizadas pela norma culta – eis uma luta empreendida, por alguns linguistas como professor e pesquisador Marcos Bagno (1997), um grande nome da sociolinguística brasileira contemporânea e forte questionador do ensino tradicional da língua portuguesa. Pontua-se também que esse reflexo deriva não apenas para o uso, mas infelizmente para a prática pedagógica, como no caso da metáfora (entre outras categorias tais como: texto, gênero, argumentação, literatura etc.)<sup>16</sup>.

Considerando a legislação e as matrizes de referência da prova do ENEM, é notória a preocupação da BNCC em considerar a língua não apenas em sua dimensão formativa, mas destacando sua dimensão cultural, histórica, identitária, interacional, discursiva, pragmática e semiótica, a fim de que, ao longo do trajeto

---

<sup>16</sup> A abordagem desses objetos do conhecimento quase sempre sofrem de um distanciamento entre as discussões no âmbito acadêmico e a realidade da sala de aula. Nesse dilema, estão as figuras do professor e do aluno. Exatamente, em função da precariedade de suas condições de trabalho que o impossibilitam, muitas vezes, de atingir satisfatoriamente as habilidades esperadas e exigidas pelos documentos oficiais, é que se observa, de certa forma, uma frustração por parte de professores e também alunos. Essa precariedade é refletida na desvalorização social que se dá atualmente ao professor - sempre batalhando em mais de dois turnos, baixos salários, sobrecarga de trabalho pedagógico e burocrático-administrativo, além de não haver um incentivo em sua formação continuada. Enfim, como atender a demanda de um trabalho que acompanhe satisfatoriamente às expectativas dos órgãos oficiais, se a realidade escolar concorre sempre contra?

escolar, o estudante possa desenvolver satisfatoriamente todas as competências inerentes a um “fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso” (BNCC, 2018, p. 87). Em função dessa premissa educacional, a BNCC considera ainda que ao componente de Língua Portuguesa cabe “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BNCC, 2018, p. 67-68), considerando ainda a inclusão e o estudo das práticas de linguagem contemporâneas, com seus respectivos suportes, códigos, meios de produção e reprodução.

No que tange ao ensino de metáfora especificamente, a pretensão e objetivo da BNCC é trabalhar sob um viés sociointeracionista/discursivo/textual, subjacente ao documento que determina a habilidade EF67LP38: “analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras” (BNCC, 2018, p.191), tal habilidade mantém seu aspecto produtivo relacionados às competências 1, 5, 6, 7 e 8, mais especificamente as habilidades H1, H15, H17, H19, H21, H23, H24 e H25<sup>17</sup> da Matriz de Referência do ENEM.

Ao considerar que o nosso estudante é sujeito pensante, protagonista de seu conhecimento, quando se trata do ensino da metáfora, há um problema envolvido, agravado pelo método de avaliação, uma vez que, além de todo o histórico conceitual exposto no capítulo três desta dissertação, esse conceito passa e é pertencente a uma ontologia com forte ancoragem, também, na subjetividade, conforme defende Antonio Candido que, ao definir a metáfora pontua que ela:

[...] se baseia na analogia, isto é, na possibilidade de estabelecer uma semelhança mental e, portanto, uma relação subjetiva, entre objetos diferentes, abstraindo-se os elementos particulares para salientar o elemento geral, que assegura a correlação. (CANDIDO, 1996, p. 23).

Em outras palavras, a construção de uma semelhança “mental” estabelecida pela ocorrência da metáfora - semelhança a qual também a define e caracteriza - passa inevitavelmente pelo crivo do sujeito e das vicissitudes que o definem em

---

<sup>17</sup> A descrição das competências e habilidades, (relativas a questões que englobam a metáfora) aqui citadas, foram apresentadas no quadro referente à Matriz de Referência do ENEM.

relação aos demais e ao mundo que o cerca, tanto no campo da produção quanto no da recepção textual. Aplicada ao ensino de língua portuguesa, essa prerrogativa teórica de Candido corrobora, em parte, com os apontamentos feitos até aqui a respeito da existência dos hiatos e assimetrias entre o modelo teórico de metáfora utilizado em grande parte pelos livros didáticos, as diretrizes definidas pela BNCC e a Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio.

Passamos, neste momento, a observar, portanto, a maneira pela qual o Exame Nacional do Ensino Médio agenciou as questões sobre a metáfora. Esta análise pretende apresentar e refletir sobre a(s) concepção(ões) desse objeto de conhecimento aplicadas, como já mencionado, na prova de linguagens, atentando para o objetivo do comando da questão.

É importante deixar claro que a discussão é produzida e pensada em torno da concepção de metáfora enquanto elemento pervasivo da linguagem, um conceito sociocognitivo e que deve, segundo Vereza (2010), ser partilhada junto a vários pressupostos culturais e sociais para que seja compreendida, levando em consideração as práticas comunicativas em que o fenômeno se manifesta.

A seguir, abordaremos o processo de análise de questões representativas da abordagem do fenômeno da metáfora, no processo de avaliação instituído pelo Exame Nacional do Ensino Médio, a partir do ano de 2009 até 2019.

## **6.2 A Metáfora no Enem: Análise de Questões**

Nos capítulos e seções precedentes, abordamos aspectos da relação entre os documentos oficiais (as matrizes de referência, orientações pedagógicas da prova do ENEM) e as bases teórico-metodológicas que norteiam nossa pesquisa - com maior destaque para a concepção de linguagem e processo de metaforização. Nosso objetivo foi estabelecer as bases para a compreensão do nosso processo analítico que se seguirá mais adiante. Todavia, destaca-se que, ao lidarmos com práticas de linguagem, no caso de um instrumento avaliativo que instaura uma situação enunciativa tão complexa e que demanda tantos esforços: há de se levar em conta não apenas conhecimentos pedagógico-educacionais, mas também aspectos socioemocionais dos envolvidos. O que nos propomos a fazer é tentar

reconstruir percursos de produção de sentido e significação que os alunos realizam ao se deparar com essas ferramentas, destacando em maior ou menor grau categorias que estão implicadas no processo de compreensão do fenômeno metafórico. Ou seja, são muitos os pontos que poderiam ser considerados, mas nos dedicamos no seguinte esquema analítico, a saber: i) o gênero discursivo-textual no/pelo qual o fenômeno é agenciado; ii) os mecanismos linguístico-discursivos que orientam o comando da questão<sup>18</sup>; iii) a natureza das alternativas propostas; e iv) a manifestação de metáforas conceptuais.

A primeira questão<sup>19</sup> a ser analisada apresenta a letra da canção "Metáfora" de Gilberto Gil.

### **Texto 1 - ENEM - 2009 - questão 13**

#### **Metáfora**

*(Gilberto Gil)*

Uma lata existe para conter algo,  
 Mas quando o poeta diz: "Lata"  
 Pode estar querendo dizer o incontível  
 Uma meta existe para ser um alvo,  
 Mas quando o poeta diz: "Meta"  
 Pode estar querendo dizer o inatingível  
 Por isso não se meta a exigir do poeta  
 Que determine o conteúdo em sua lata  
 Na lata do poeta tudonada cabe,  
 Pois ao poeta cabe fazer  
 Com que na lata venha caber  
 O incabível  
 Deixe a meta do poeta não discuta,  
 Deixe a sua meta fora da disputa  
 Meta dentro e fora, lata absoluta  
 Deixe-a simplesmente metáfora.

Disponível em: <http://www.letras.terra.com.br>. Acesso em: 5 fev. 2009

#### **Comando da questão:**

A metáfora é a figura de linguagem identificada pela comparação subjetiva, pela semelhança ou analogia entre elementos. O texto de Gilberto Gil brinca com a linguagem remetendo-nos a essa conhecida figura. O trecho em que se identifica a

<sup>18</sup> As questões selecionadas pertencem ao Caderno de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias da cor amarela. É importante frisar essa informação, pois o número das perguntas varia de acordo com as cores dos cadernos (amarelo, azul, branco, cinza e rosa).

<sup>19</sup> Inicialmente, ressaltamos que os textos 1 e 12, presentes ao longo desta seção foram abordados também em nosso artigo "Reflexões sobre o ensino da metáfora: a dimensão subjetiva e suas implicações nos exames seletivos", de minha autoria, publicado no Cadernos CESPUC, Nº 35, em 2019. Para melhor organização dos objetos analisados, propõe-se a seguinte organização: Texto nºx - ENEM - ANO - nº da questão.

metáfora é:

- A) “Uma lata existe para conter algo”.
- B) “Mas quando o poeta diz: ‘Lata’”.
- C) “Uma meta existe para ser um alvo”.
- D) “Por isso não se meta a exigir do poeta”.
- E) “Que determine o conteúdo em sua lata”.**

Observa-se que, mesmo chamando a atenção do candidato para o fato de que a metáfora, além de ser marcada pela comparação, é definida também por um caráter subjetivo, o comando da questão prende-se à competência identificativa, (vertente que dialoga com as premissas de Aristóteles com o foco em palavras singulares, nas diversas mudanças da semântica das palavras, em razão de um desvio da língua, uma mudança de sentido em relação ao conteúdo literal de determinada palavra) que, apesar de reconhecermos sua importância, é fato que se torna muito restrita, do ponto de vista de um pensar crítico, numa avaliação como o ENEM. Solicitar que um estudante apenas identifique onde está a metáfora num determinado texto, limita o efeito de sentido dessa figura de linguagem, enquanto uma categoria do pensamento, conforme já demonstrado na terceira parte deste estudo (RODRIGUES, 2019).

Portanto, eis uma boa representação do problema aqui posto: em Cavalcante (2008), em um dos anexos da pesquisa, apresenta uma recolha de conceitos de metáfora utilizados nos principais livros didáticos do Brasil, muitos dos quais ainda são adotados pelos diversos segmentos do sistema escolar brasileiro. Nessa listagem, composta por dez (10) conceitos teóricos para a metáfora, há duas constatações, a saber: a) todos os conceitos recolhidos por Cavalcante insistem na tônica da metáfora como uma comparação, ora dando relevo à inexistência da conjunção como para a ocorrência da metaforização, ora estabelecendo relações entre a existência e/ou inexistência do elemento comparado; e b) nenhum dos conceitos presentes nessa mesma relação apresentada pela pesquisadora chama a atenção do estudante para o fato de que, além de suas intrínsecas determinantes teóricas, a metáfora, justamente por ser um elemento do pensamento humano, consiste numa relação semântica marcada também pela subjetividade e

intersubjetividade, exatamente aquela de que trata Candido e estudiosos apresentados no capítulo 3. Este problema retumba na constatação de que o ensino da metáfora, de cunho fortemente tradicional, marca-se por uma visão profundamente imanentista do texto, privilegiando mais o texto enquanto unidade de sentido *per se* (o que, como se sabe, não é verdade) do que o leitor enquanto elemento intrínseco à produção de sentidos dos textos que lhes caem nas mãos - ou mais, erra ao desconsiderar o processo complexo de produção de sentido que envolve as instâncias enunciativas: eu (autor) - tu (leitor) - ele (texto) / aqui-agora (situação de leitura/contexto). Nesse processo, acrescente-se o fator “relevância”<sup>20</sup>. Ou seja, não é meramente um processo de identificação de figuras ou palavras, é considerar como imagens mentais são criadas e os mecanismos que possibilitam a emergência de determinadas metáforas nas atividades de discurso.

Em relação ao texto 1 - questão 13 - ao apresentar o poema-canção “Metáfora” de Gilberto Gil, é relevante considerar a natureza da prática comunicativa representada pelo gênero em tela, poema-canção. Há de se observar que esse tipo de gênero privilegia efeitos estéticos no uso de sua linguagem. E, mais, essa expectativa é reforçada pelo título do “texto”. Isto posto, o comando da questão propõe determinadas chaves de compreensão do objeto “metáfora” a partir de termos como “figura de linguagem”, “comparação subjetiva”, “semelhança”, “analogia”, aspectos que visam contextualizar teoricamente os estudantes/candidatos quanto ao “conceito” metáfora. Além disso, o enunciador (Ministério da Educação - MEC) estabelece como conceptualização do uso feito por esse recurso como “brinca com a linguagem” e solicita que o estudante/candidato “identifique o trecho” em que ocorre o fenômeno. Em seguida, são indicadas cinco alternativas. Sendo que, a alternativa correta é representada pela letra E - “Que determine o conteúdo em sua lata”.

Como se verifica, a estratégia de contextualização aborda certos sinônimos quanto a metáfora, a fim de auxiliar os estudantes/candidatos quanto a sua resolução. Contudo, as escolhas, feitas pelos propositores, reificam o fenômeno metafórico a partir de visões e/ou conceitos tradicionalistas e, mais, o verbo que

---

<sup>20</sup> Para Brandt (2004), a relevância é uma coleção aberta de esquemas importados do espaço base (mundo da vida) que é um fonte de múltiplas contribuições esquemáticas significativas para o processo de significação e produção de sentido.

agencia a habilidade em cena - “identifique o trecho” - limita o processo de leitura do texto, ao assumir que “metáfora” é meramente uso de palavras. Inclusive, as alternativas propostas são concorrentes ao se reconhecer o potencial polissêmico da palavra “lata” nesse contexto.

Quanto à resolução da questão - a alternativa E: “Que determine o conteúdo em sua lata” - é possível afirmar que ela é coerente com a interpretação de que “lata” é o suporte da atividade produzida pelo poeta/artista, representado um elemento linguístico usado metaforicamente. Mas restringir o processo metafórico do texto a isso é incorrer em um erro. A alternativa A: “Uma lata existe para conter algo” - apresenta, em termos conceituais, a mesma realização que E.

Os domínios semânticos de X e Y - “conteúdo/conter” e “lata” - são ativados no processo de leitura. Em ambas as alternativas, é possível reconhecer o esquema imagético conceptual do CONTÊINER (um continente, um contendor) - em que “lata” remete à poesia, ao legado do poeta, às obras do poeta, às criações do poeta - todas elas extrapolando o que é rotineiro, comum. O estudante/candidato deve reconhecer que a primeira alternativa privilegia um sentido “literal” de lata, mais denotativo dessa palavra em contraposição à última alternativa com sentido mais “figurado”. Entretanto, como já demonstramos, o processo metafórico não se trata de uso literal ou figurativo. O sentido evocado em A ainda que privilegie o aspecto funcional de “lata” também é metafórico, pois também ali remete ao domínio conceptual da vida/poesia (o fazer poético). Isto porque, a metáfora conceptual estruturadora do poema-canção é “A VIDA É CONTÊINER”; o trabalho do poeta, “A POESIA É UM CONTÊINER”. Para alguns, meramente funcional, rotineira e previsível, para os poetas e artistas, criativa, espontânea e imprevisível.

Outro aspecto relevante, é o jogo de palavras entre os termos “meta” e “fora” tratando-se, praticamente, de uma tese defendida ao longo do texto, servindo como um alerta ao leitor acerca do fazer poético que pertence ao artista - em que sua liberdade criativa não pode ser limitada - “Deixe a meta do poeta não discuta /Deixe a sua meta fora da disputa”.

Evidentemente, esse é um percurso de leitura. A metaforização também é dependente das experiências dos leitores - quando lemos um texto como esse, fica claro que a estratégia de limitar o fenômeno metafórico a um trecho é problemático.

A seguir, veremos outro exemplo em como o processo metafórico está implicado na leitura e resolução das questões.

**Texto 2 - ENEM - 2009 - Questão 102**



XAVIER, C. Quadrinho quadrado. Disponível em: <http://www.releituras.com>. Acesso em: 5 jul. 2009.

**Comando da questão:**

Tendo em vista a segunda fala do personagem entrevistado, constata-se que

- A) o entrevistado deseja convencer o jornalista a não publicar um livro.
- B) o principal objetivo do entrevistado é explicar o significado da palavra motivação.
- C) são utilizados diversos recursos da linguagem literária, tais como a metáfora e a metonímia.
- D) o entrevistado deseja informar de modo objetivo o jornalista sobre as etapas de produção de um livro.
- E) o principal objetivo do entrevistado é evidenciar seu sentimento com relação ao processo de produção de um livro.**

Em relação ao texto 2 - questão 102 - é relevante destacar a natureza da prática comunicativa representada pelo gênero quadrinhos, o que demonstra a diversificação de gêneros utilizados na prova do ENEM. Há de se observar que esse tipo de gênero privilegia efeitos crítico-humorísticos no uso de sua linguagem. O texto apresenta uma aparente entrevista entre um jornalista e o famoso escritor argentino Jorge Luis Borges que relata aspectos do seu processo literário-criativo. Segundo a personagem, aparentemente, trata-se de um fazer sofrido e angustiante. O quadrinho explora elementos semióticos que reforçam essa impressão. Além disso, há um destaque para uma das obras desse autor, o livro de antologias poéticas “O fazedor”, sendo um recurso que também evidencia o efeito de ironia dessa peça. Isto posto, o comando da questão não estabelece, a priori, uma relação do texto com o fenômeno metafórico, contudo a alternativa considerada correta - E: “o principal objetivo do entrevistado é evidenciar seu sentimento com relação ao processo de produção de um livro” - exige que o estudante/candidato compreenda que o fazer profissional do escritor está sendo metaforizado. No entanto, é necessário problematizar o verbo agenciador da habilidade pretendida “constata-se que”, uma vez que, ao lidar com o processo metafórico, constitutivamente polissêmico, essa forma de abordagem não seria a mais adequada, isso porque, novamente, há uma reificação e restrição do sentido.

As alternativas C e E, por sua vez, propõem determinados termos que remetem à noções metafóricas ou afins, utilizando palavras e expressões como “linguagem literária”, “metáfora”, “metonímia” e “evidenciar seu sentimento”, conceitos de metáfora que permitem aos estudantes/candidatos reconhecerem o deslocamento do sentido atribuído à palavra “motivação”. Quanto à resolução da questão - a alternativa E: “o principal objetivo do entrevistado é evidenciar seu sentimento com relação ao processo de produção de um livro” - é possível afirmar que é coerente com a interpretação verbal e multimodal proposta pela leitura/observação do quadrinho. Algo que não ocorre na alternativa C: “são utilizados diversos recursos da linguagem literária, tais como a metáfora e a metonímia”. Isso, pelo fato de não se tratar de reconhecer um uso estético de termos, mas sim compreender que a ênfase feita pelo personagem escritor Borges está atrelada ao próprio conteúdo da obra “O fazedor”. Remeter a conceitos como

“linguagem literária”, “metáfora” e “metonímia” são elementos distratores nessa alternativa.

O suporte para a análise dos efeitos de sentido do quadrinho só é possível na integração entre linguagem verbal e multimodal ao metaforizar o processo criativo do escritor. A alternativa E, “o principal objetivo do entrevistado é evidenciar seu sentimento com relação ao processo de produção de um livro”, estabelece como estratégia reconhecer, na imagem, o que está enfaticamente posto no plano do enunciado, isto é, o aparente desejo do autor em relatar seu intenso e doloroso processo criativo resumido na expressão “evidenciar seu sentimento”.

Em suma, é possível afirmar que, na relação com o comando da questão, a alternativa E evoca como concepção de metáfora uma projeção mental (sociocognitiva), estruturada por uma relação entre linguagem verbal e visual que permite a construção de um efeito que se projeta na forma de sentimentos (a angústia, tortura, martírio) do escritor, diante do fazer literário. Esse efeito de sentido, na alternativa, passa necessariamente, por uma percepção subjetiva do sujeito-leitor, relativamente à arquitetura textual, que coloca em cena (multisemioticamente) o estado de espírito da personagem (Borges).

Levando em consideração o processo de conceptualização implicado na leitura do texto, podemos identificar os seguintes domínios conceptuais: literatura e vida. A leitura do texto, em uma perspectiva multimodal, podemos identificar a emergência de algumas metáforas conceptuais: LITERATURA É PRISÃO, LIVRO É CASTIGO, ESCRITA É SOFRIMENTO. Isso porque o destaque feito pelo autor da charge, na fala da personagem ‘escritor’, para a relação entre o seu sentimento e a sua produção literária (...PARA PARAR DE ESCREVÊ-LO), demonstra um evidente descontentamento, sendo essa a “motivação” de seu desejo de publicação de um “livro”, reiterada pela expressão “eu não aguentava mais (...)”, no terceiro quadrinho. Nesse sentido, o estudante/candidato que opta pela alternativa E reconhece, conceptualmente, a relação entre a atividade literária e o sentimento do escritor como algo que inflige dor ou incômodo.

A seguir vejamos outra questão proposta no ano de 2010.

**Texto 3 - ENEM - 2010 - Questão 129****Capítulo III**

Um criado trouxe o café. Rubião pegou na xícara e, enquanto lhe deitava açúcar, ia disfarçadamente mirando a bandeja, que era de prata lavrada. Prata, ouro, eram os metais que amava de coração; não gostava de bronze, mas o amigo Palha disse-lhe que era matéria de preço, e assim se explica este par de figuras que esta aqui na sala: um *Mefistófeles* e um *Fausto*. Tivesse, porém, de escolher, escolheria a bandeja - primor de argenteria, execução fina e acabada. O criado esperava teso e sério. Era espanhol; e não foi sem resistência que Rubião o aceitou das mãos de Cristiano; por mais que lhe dissesse que estava acostumado aos seus crioulos de Minas, e não queria línguas estrangeiras em casa, o amigo Palha insistiu, demonstrando-lhe a necessidade de ter criados brancos. Rubião cedeu com pena. O seu bom pajem, que ele queria pôr na sala, como um pedaço da província, nem pôde deixar na cozinha, onde reinava um francês, Jean; foi degradado a outros serviços.

ASSIS, M. *Quincas Borba*. In: *Obra completa*. V.1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993 (fragmento).

**Comando da questão:**

Quincas Borba situa-se entre as obras-primas do autor e da literatura brasileira. No fragmento apresentado, a peculiaridade do texto que garante a universalização de sua abordagem reside

**A) no conflito entre o passado pobre e o presente rico, que simboliza o triunfo da aparência sobre a essência.**

**B) no sentimento de nostalgia do passado devido à substituição da mão de obra escrava pela dos imigrantes.**

**C) na referência a Fausto e Mefistófeles, que representam o desejo de eternização de Rubião.**

**D) na admiração dos metais por parte de Rubião, que metaforicamente representam a durabilidade dos bens produzidos pelo trabalho.**

**E) na resistência de Rubião aos criados estrangeiros, que reproduz o sentimento de xenofobia.**

Como sinalizamos ao longo do trabalho, o processo de produção de sentidos envolvendo a metáfora apresenta uma correlação entre as imagens mentais do sujeito e suas experiências sensoriomotoras e socioculturais podendo refletir em emergências linguísticas e/ou multimodais das mais variadas práticas comunicativas, sendo a projeção de domínios conceituais fundamental para que essa atividade ocorra. Diante disso, como vimos anteriormente (em outras análises),

as metáforas conceptuais emergem como atualizações de inferências produzidas pelos sujeitos a partir da integração e projeção de certos traços (domínios conceptuais) entre domínios da experiência humana.

A questão de número 129, do ENEM de 2010, explora uma importante obra do clássico autor brasileiro Machado de Assis, apresentando uma narrativa em que coloca em cena o conflito entre o passado e o presente na vida da personagem e, por extensão, da própria nação brasileira a partir de mudanças sociais. O texto literário machadiano é reconhecido pela habilidade em tratar temas de forma irônica, crítica e filosófica. Para essa questão, o propositor da questão estabelece como tarefa que o estudante/candidato reconheça, no trecho destacado, “a peculiaridade do texto que garante a universalização de sua abordagem” em relação ao tema central ali abordado. Como se observa, existe implicitamente (ou explicitamente) a concepção de que o texto literário machadiano tem certos traços/características que recuperam outros textos/autores no tratamento de temas universais, portanto a literatura como uma atividade que implica o uso do estranhamento da linguagem e da temas universais ao abordar os conflitos humanos.

Nessa direção, já evocada pelo enunciado da questão, a alternativa tomada como a correta é a letra A: “no conflito entre o passado pobre e o presente rico, que simboliza o triunfo da aparência sobre a essência.” Nessa alternativa, é esperado que o leitor perceba uma mudança de percepção em relação à sociedade e à vida pela atitude da personagem Rubião, ao se mostrar resistente “aos novos empregados estrangeiros”. Quanto às demais alternativas da questão, também são indicados aspectos atrelados ao domínio conceptual LITERATURA (experiência de escrita e leitura do texto literário). Entre esses aspectos (próprios do conhecimento de literatura prevista para o candidato), expressões e termos como: “sentimento de nostalgia”, “Fausto e Mefistófeles” (personagens literárias), “metaforicamente” e “reproduz o sentimento”, que representam elementos distratores no processo de resolução da questão.

Não parece uma tarefa simples a resposta a essa alternativa, primeiramente pela complexidade do texto machadiano e, em segundo lugar, pela similaridade das alternativas, ao recuperar certos traços evocados no texto. Para a letra B e E, por exemplo, é possível inferir um sentimento nostálgico por parte da personagem, em

relação a seus “criados” negros e uma forte resistência aos empregados estrangeiros. Para as alternativas C e D são aludidos elementos literários, visto que o pacto fáustico (amplamente presente na literatura universal) representa, de fato, um desejo de eternização e o ouro e a prata podem sim representar, metaforicamente, a durabilidade e pureza de sentimentos e ações. Ou seja, é demandado por parte do leitor um esforço atencional maior aos elementos distratores nas alternativas. Outro ponto crítico, no processo de leitura e compreensão do excerto, é a capacidade de reconhecimento do esquema conceptual imagético “FORÇA E CONTRAFORÇA”<sup>21</sup>.

Além disso, o reconhecimento, como maior ou menor nível de consciência, de metáforas conceptuais evocadas no processo de leitura do texto e reforçadas pela alternativa correta, a saber: “TEMPO É DINHEIRO”. Delas é possível derivar as seguintes orientações de sentido “PASSADO É POBREZA”, “PRESENTE É RIQUEZA”, “APARÊNCIA É RIQUEZA” e “ESSÊNCIA É POBREZA”<sup>22</sup>.

Dando continuidade ao nosso processo analítico, para considerar a natureza do fenômeno metafórico, é preciso atentar para a natureza da prática comunicativa em evidência. O evento de realização e leitura da prova do ENEM quanto à metáfora envolve o texto motivador, o comando da questão e também as alternativas ali presentes.

Destacamos a grande contribuição da prova ao abordar gêneros e textos verbais e multimodais evidenciando aspectos do processo metafórico intimamente implicados no processo de produção de sentido para além do domínio literário.

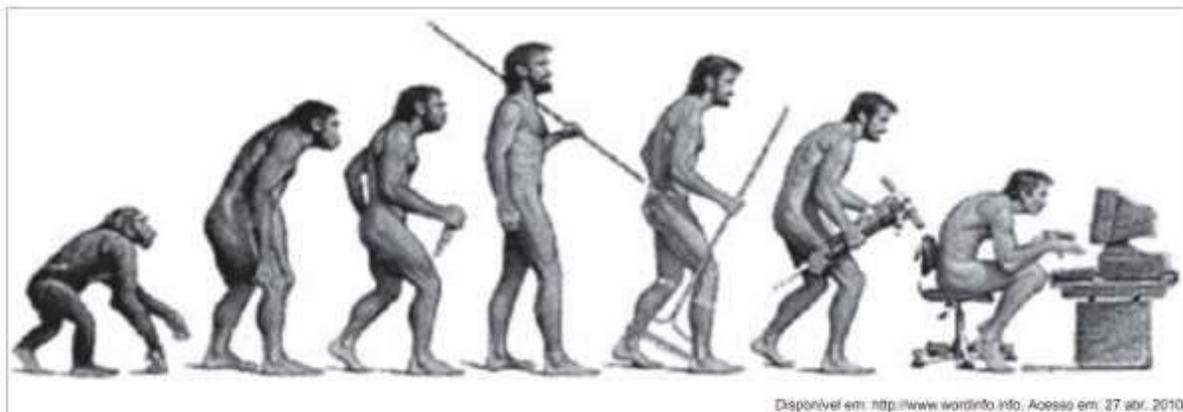
Nessa direção, vejamos uma proposta de 2011.

---

21 Esse esquema é um recurso importante para compreender a relação entre poder e submissão estabelecida pela narrativa, na relação entre as personagens “migrantes”.

22 Evidentemente, as metáforas aqui apresentadas estão pautadas tanto no âmbito de entendimento geral do texto quanto da alternativa correta. Um aspecto que, por vezes, é um dificultador no processo analítico, é a relação entre metáforas linguísticas (ou multimodal) e as metáforas conceptuais. Como podemos observar no processo de leitura dessa questão, estão postas relações conflituosas entre aparência (ter) e essência (ser) e sua manifestação temporal na percepção da personagem principal. As metáforas não são objetos estanques, pelo contrário, são dinâmicos a depender das experiências individuais e compartilhadas socialmente.

**Texto 4 - ENEM - 2011 - Questão 133**



**Comando da questão:**

O argumento presente na charge consiste em uma metáfora relativa à teoria evolucionista e ao desenvolvimento tecnológico. Considerando o contexto apresentado, verifica-se que o impacto tecnológico pode ocasionar:

**A) o surgimento de um homem dependente de um novo modelo tecnológico.**

**B) a mudança do homem em razão dos novos inventos que destroem sua realidade.**

**C) a problemática social de grande exclusão digital a partir da interferência da máquina.**

**D) a invenção de equipamentos que dificultam o trabalho do homem, em sua esfera social.**

**E) o retrocesso do desenvolvimento do homem em face da criação de ferramentas como lança, máquina e computador.**

No que se refere ao texto 4 - questão 133 - é relevante destacar a natureza da prática comunicativa representada pelo gênero charge. Esse gênero do discurso privilegia uma abordagem argumentativa geralmente multimodal e verbal possibilitando efeitos crítico, satírico, humorístico e/ou irônico ao reproduzir determinados fatos sociais, sejam eles políticos, sociais e comportamentais. O texto em questão reproduz a imagem de uma linha evolutiva que vai dos primatas até o homem moderno, contudo é possível verificar uma quebra de expectativa ao constatar que na verdade, não se trata de uma linha evolutiva, mas sim regressiva.

É interessante observar que o comando da questão recupera a principal característica do gênero e, além disso, explicita qual é o processo implicado na

interpretação do texto ao designar que se trata “de uma metáfora relativa à teoria evolucionista e ao desenvolvimento tecnológico”. O propositor pede que seja considerado o contexto do texto assumindo como alternativa correta a letra A: “o surgimento de um homem dependente de um novo modelo tecnológico”.

Para as outras alternativas (B, C e D), ainda que remetam a elementos distratores, eles não são tão significativos de modo a concorrer efetivamente com a alternativa correta A. Porém, para a alternativa E, é sinalizado parte do processo de entendimento do texto - “o retrocesso do desenvolvimento do homem em face da criação de ferramentas como lança, máquina e computador” - pois, de fato, assume-se como tese que haja um certo retrocesso do impacto tecnológico, privilegiado, inclusive, pelo aspecto multimodal que parte inicialmente do primata até ao “internauta”. Contudo, não é correto afirmar que “lança” esteja implicado nisso, pois ali remete ao ápice do desenvolvimento humano - portanto, tornando essa alternativa incorreta.

Destacamos aqui a singularidade da peça ao estabelecer uma contrafactualidade, isto é, uma metáfora que coloca em evidência, simultaneamente, a evolução e involução da espécie humana: o ser humano como um animal racional *versus* animal irracional; liberdade *versus* prisão; natural *versus* artificial. Ao observar a linha evolucionária, percebemos os instrumentos de emancipação do *Homo Sapiens* que o possibilitaram distinguir-se dos primatas, nos tempos atuais, sob a égide do computador que representa ali o seu declínio. Isso pode ser verificado pela metáfora multimodal representada na imagem pelo esquema imagético “ORIGEM - CAMINHO - DESTINO”.

Destacamos aqui a funcionalidade desse macro esquema ao potencializar nesse texto o reconhecimento de matrizes conceptuais que colocam em tensão os avanços tecnológicos e a dependência humana em relação a eles ao longo de uma linha temporal e espacial. Os recursos multimodais são fundamentais para que se reconheça a produtividade metafórica nessa peça, inclusive pelos elementos metonímicos presentes, tais como “EVOLUÇÃO É PARA FRENTE”, “MÁQUINA É EVOLUÇÃO/INVOLUÇÃO”, “FERRAMENTA É AVANÇO”, “TECNOLOGIA É PRISÃO”, entre outras.

Como vemos, a charge convoca o leitor ao exercício da polissemia, pois evidencia que as ferramentas usadas pelo homem, como sinal de sua independência da natureza e, conseqüentemente, o que o distancia dos animais irracionais (representados pela imagem do primata), também é, na atualidade, o que o aprisiona e coloca na mesma situação de dependência da tecnologia. Isso, demonstrado pela postura de submissão diante da máquina, evidencia o seguinte contraste: o animal depende da natureza e o homem depende da tecnologia; o animal é submisso à natureza, o homem é submisso à tecnologia.

Ao analisar esse texto, fica claro que o movimento multimodal é fundamental para reconhecer que o esquema imagético ali representado e os elementos metonímicos presentes enfatizam uma crítica ao comportamento humano contemporâneo perante as máquinas, sobretudo, os computadores. Reconhecer ali tais contrastes revela a capacidade criativa da mente humana ao estruturar matrizes conceituais do pensamento humano.

Um ponto que vem merecendo atenção por parte dos estudiosos da metáfora conceptual é a sua relação com o discurso, sua função social, política, revelando também posicionamentos ideológicos dos sujeitos. Charteris-Black (2011), por exemplo, chama a atenção para o processamento metafórico como uma criação mental que ultrapassa o simples uso de elementos linguísticos. Para ele, em sua abordagem crítica da metáfora conceptual, os processos cognitivos das pessoas estão implicados em suas experiências também sociais, fornecendo-lhes uma interpretação que não é neutra, mas, quase sempre, orientada ideologicamente.

Esse aspecto pode ser observado na próxima questão.

**Texto 5 - ENEM - 2012 - Questão 101****Das irmãs**

os meus irmãos sujando-se  
na lama  
e eis-me aqui cercada  
de alvura e enxovais

eles se provocando e provando  
do fogo  
e eu aqui fechada  
provendo a comida

eles se lambuzando e arrotando  
na mesa  
e eu a temperada  
servindo, contida

os meus irmãos jogando-se  
na cama  
e eis-me afiançada  
por dote e marido

*QUEIROZ, S. O sacro ofício. Belo Horizonte: Comunicação, 1980*

**Comando da questão:**

O poema de Sonia Queiroz apresenta uma voz lírica feminina que contrapõe o estilo de vida do homem ao modelo reservado à mulher. Nessa contraposição, ela conclui que

- A) a mulher deve conservar uma assepsia que a distingue de homens, que podem se jogar na lama.
- B) a palavra “fogo” é uma metáfora que remete ao ato de cozinhar, tarefa destinada às mulheres.
- C) a luta pela igualdade entre os gêneros depende da ascensão financeira e social das mulheres.
- D) a cama, como sua “alvura e enxovais”, é um símbolo da fragilidade feminina no espaço doméstico.
- E) **os papéis sociais destinados aos gêneros produzem efeitos e graus de autorrealização desiguais.**

Em relação ao texto 5, novamente nos deparamos com o gênero poema. No texto de Sônia Queiroz assume-se como tema central a discussão dos lugares do feminino e masculino na sociedade, principalmente, no ambiente familiar. Como

proposta, a questão solicita ao estudante/candidato que reconheça qual seria a intenção (conclusão) do eu-lírico ao contrapor “o estilo de vida do homem ao modelo reservado à mulher”. Dois aspectos merecem destaque no comando da questão: i) o uso do termo “contrapõe”, e ii) o verbo agenciador “conclui” que. Para o primeiro, é possível verificar uma concepção metafórica que assume como operação basilar o contraste entre X e Y a partir de suas diferenças, já para o segundo, o verbo em questão assume apenas uma possibilidade de sentido a partir dos índices fornecidos no comando. A alternativa que atende aos dois requisitos solicitados é a letra E: “os papéis sociais destinados aos gêneros produzem efeitos e graus de autorrealização desiguais.” Isso se dá, à medida que o estudante/candidato recupere, no processo de leitura, diferentes domínios semânticos predominantes no poema o universo feminino e o universo masculino, e o contexto familiar como uma síntese dos conflitos e lutas de gênero na busca de reconhecimento do espaço social das mulheres, marcado por limitações em contraposição ao espaço social masculino, marcado por privilégios.

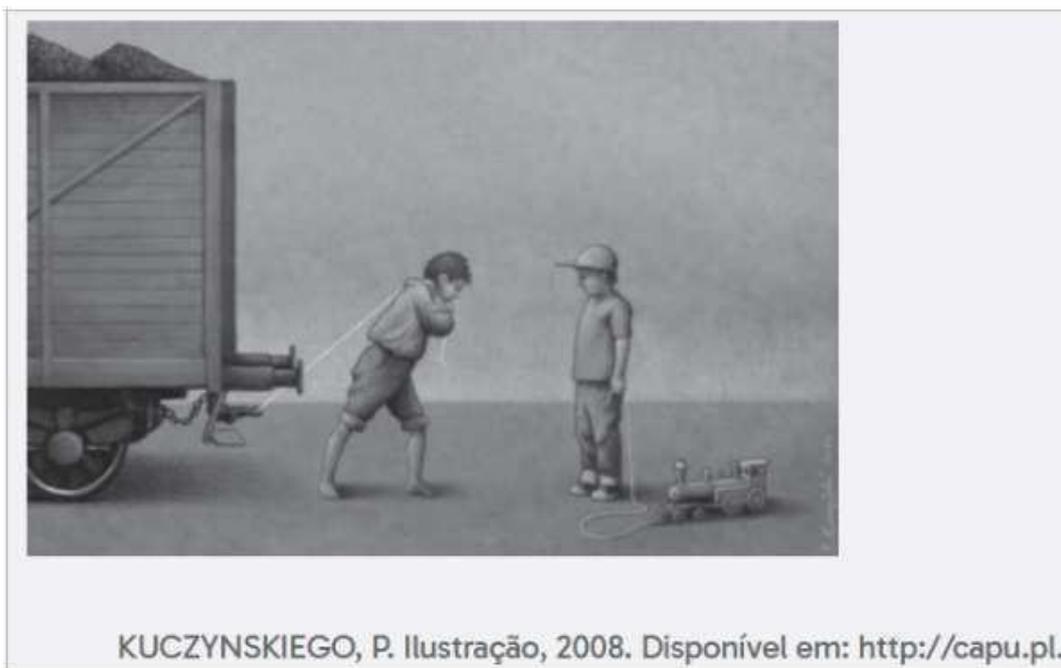
Dessa forma, o próprio título do poema, *Das irmãs*, evoca um esquema imagético “CONTÊINER”, que estabelece noções espaciais, “DENTRO - FORA”, “CENTRO - PERIFERIA”. Isso se concretiza à medida que o título indicia, ao longo do texto, aqueles que pertencem a uma categoria, a uma irmandade, a uma condição comum - reforçada pelo aspecto semântico da preposição “das”. O que é, também, evidenciado interpretativamente ao longo do poema, em que aos homens é dada a liberdade do mundo “de fora” e às mulheres o aprisionamento das tarefas “de dentro” da casa, sendo o ser masculino o “centro” e a realidade feminina a “periferia”, à “margem”, como observado em: “eis-me aqui cercada”, “eu aqui fechada”, “eu a temperada servindo, contida”, “eis-me afiançada por dote e marido”. Assim, as manifestações conceptuais como: “MASCULINO É CENTRO”, “FEMININO É MARGEM”; “MASCULINO É FORA” (mundo), “FEMININO É DENTRO” (casa); “MASCULINO É LIBERDADE”, “FEMININO É PRISÃO” - apontam para as orientações de sentido pretendidas pela poeta.

Como já indicamos em outros momentos desta pesquisa, a interpretação desses esquemas imagéticos - que emergem também como metáforas conceptuais - só é possível a partir da operação de projeção entre domínios conceptuais, pois ela

representa a base para as atividades criativas das práticas comunicativas humanas e de produção de sentido. Essa projeção é fundamental no processo de metaforização, na criação de imagens mentais e em nossa experiência de leitura desse poema. Isto porque, das bases indicadas ao longo do texto, é possível considerar as seguintes realizações de metáforas conceptuais em oposição: i) “FEMININO É TRISTEZA”, “MASCULINO É ALEGRIA”; “FEMININO É SERVIDÃO”, “MASCULINO É PRIVILÉGIO”; “FEMININO É PRISÃO”, “MASCULINO É LIBERDADE”.

Dessa maneira, demonstra-se que tendemos a conceptualizar domínios mais abstratos por similaridade conceptual com domínios mais concretos e imediatos, e fundamentamos este mapeamento metafórico a partir de nossas experiências individuais e coletivas. Portanto, a coerência da resposta a essa questão está na capacidade do leitor (estudante/candidato) reconhecer um esquema ou padrão conceptual que estrutura a realização desse poema como um importante instrumento de compreensão do mundo e dos desafios sociais e ideológicos que o permeiam (CHARTERIS-BLACK, 2011). Nesse exemplo, como observamos, o processo de metaforização desempenha uma importante função político-ideológica, no sentido de questionar e/ou evidenciar valores, normas e condutas socioculturais para agir e viver na sociedade, ou ainda, desmascarar os conflitos das relações sociais e de poder.

Aspecto semelhante observado na próxima questão.

**Texto 6 - ENEM -2013 - Questão 109****Comando da questão:**

O artista gráfico polonês Pawla Kuczynski nasceu em 1976 e recebeu diversos prêmios por suas ilustrações. Nessa obra, ao abordar o trabalho infantil, Kuczynski usa sua arte para

- A) difundir a origem de marcantes diferenças sociais.
- B) estabelecer uma postura proativa da sociedade.
- C) provocar a reflexão sobre essa realidade.**
- D) propor alternativas para solucionar esse problema.
- E) retratar como a questão é enfrentada em vários países do mundo

O estudo do processo de produção de sentido, ainda mais sob a forma dessa configuração de *corpus* neste trabalho de investigação, não é uma tarefa simples. Isto porque, há de se considerar, simultaneamente, na análise, aspectos da produção e da recepção desses instrumentos de avaliação, focalizando as três dimensões: o evento discursivo (situação de realização da prova), os parâmetros de realização da prova (as orientações dos documentos oficiais) e as operações cognitivo-discursivas implicadas no processo de leitura e resolução das questões.

Reconhecemos um caso exemplar dessa complexidade no texto 6, questão 109, do ENEM de 2013. De forma a iluminar, em parte, o que dissemos na última análise, agora sob a ótica do processo enunciativo é interessante observar a interdisciplinaridade da proposta com a Sociologia. Essa questão nos faz refletir, enquanto especialistas da língua portuguesa, que apesar de não ser mencionado o termo metáfora no enunciado da questão, o processamento e interpretação da ilustração - colocada como objeto de análise -, pressupõe que o indivíduo faça/tenha concepções metafóricas, para fazer uma interpretação a respeito da obra. Na ilustração em destaque é possível observar que a intenção do artista é estabelecer uma crítica ao trabalho infantil ao contrapor duas personagens. Tal conclusão pode ser corroborada pela abordagem multimodal da metáfora conceptual proposta por Forceville (2009), já que o indivíduo reconhece as questões abstratas, de percepção subjetivas ligadas ao texto não verbal.

Ao observarmos a obra (texto da base da questão), percebemos que uma das principais possibilidades interpretativas (e justamente a esperada pela banca elaboradora do item), a fim de alcançar a denúncia social, é a de que existem dois modelos de infância sendo contrapostos: um ligado à brincadeira inocente, ideal de infância, representado pelo garoto que segura um trem de brinquedo (lado direito da imagem), e um relacionado à prática do trabalho infantil que está representado pelo ato de puxar um vagão de trem carregado. Nessa perspectiva, o comando da questão solicita que o estudante/candidato estabeleça uma relação argumentativa no uso da imagem ao abordar o tema “trabalho infantil”.

Entre as alternativas que atendem a essa demanda, ressaltam-se as de letra A: “difundir a origem de marcantes diferenças sociais” e a alternativa correta C: “provocar a reflexão sobre essa realidade”. Para a primeira, os elementos distratores são os termos “difundir” e “origem”, pois, de fato, a ilustração estabelece uma representação da situação de vulnerabilidade da criança por meio do trabalho infantil, que é uma “marcante diferença social”, ao contrapor os dois meninos na ilustração. Contudo, o verbo difundir ainda que possua aspecto semântico proativo - no sentido de divulgar ou transmitir críticas a essa realidade social, não é possível apontar ali quais seriam as origens desse problema. Diferentemente da alternativa C, em que ao contrapor as realidades das figuras infantis em situações tão díspares

- as quais uma tem uma infância relativamente normal e a outra em trabalho análogo a escravidão - provoca uma reflexão crítica disso. Isso porque, tematiza-se na ilustração uma situação abusiva e de desrespeito aos direitos da criança. Esse último modelo é simbolizado pelo menino de vestes simples, descalço, postura de cansaço que, com uma corda, “arrasta” um veículo ferroviário (lado esquerdo da imagem).

De acordo com Lakoff e Johnson, a metáfora é um domínio de conceitos e não de palavras, segundo os estudiosos, esse fenômeno é

[...] um dos mais importantes instrumentos para tentar compreender parcialmente o que não pode ser compreendido em sua totalidade: nossos sentimentos, nossas experiências estéticas, nossas práticas morais e nossa consciência espiritual. Estes esforços da imaginação não são derivações da racionalidade; visto que ao usar metáforas esses esforços empregam uma racionalidade imaginativa. (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 193).

Nesse sentido, conclui-se que, para compreender a intencionalidade discursiva de algumas questões de linguagens da prova do ENEM, é preciso consciência da existência de metáforas conceptuais (inclusive sob forma de textos multimodais), pois elas resultam da capacidade de um sujeito, no caso, do estudante/candidato, em projetar (para além da interpretação superficial) conceitos abstratos, que pertencem a sua realidade vivenciada.

Na atualização do cenário enunciativo evocado no texto, o artista estabelece como esquema imagético a relação de FORÇA e CONTRAFORÇA, o que possibilita as seguintes metáforas conceptuais multimodal “TRABALHO INFANTIL É ATRASO” e “INFANCIA É DIVERSÃO”. Assim, Pawla Kuczynskiego projeta dois cenários em oposição: no primeiro, a dificuldade “em avançar para o futuro” em função do “peso do trabalho”; para o segundo, a “infância preservada” na garantia do “poder brincar”. Dessa forma, as realizações metafóricas são um eficiente recurso para provocar uma reflexão sobre a realidade de injustiças e vulnerabilidade social enfrentada por algumas crianças. O esquema imagético possibilita entender que brincar é infância preservada, portanto, garantia mínima de desenvolvimento e igualdade social, enquanto que trabalho infantil representa um abuso, contribuindo para o agravamento das desigualdades e violação de direitos da criança.

Nessa ilustração estão postas duas forças dinâmicas atuando sobre essa realidade que pode ser metaforizada pelos elementos que remetem ao trabalho (vagão de trem) e à diversão (brinquedo).

Por esse motivo, na questão acima apresentada, o estudante deve ser capaz de inferir que há uma provocação social sobre a realidade do trabalho infantil existente no Brasil. Algo que também pode ser analisado ao se verificar a antítese entre os símbolos da diversão e do trabalho, dado observado pela desproporção entre o tamanho do brinquedo e do instrumento que remete ao trabalho. O grande desafio, porém, é que, muitas vezes, o estudante/candidato nem sempre é levado a realizar tal trabalho investigativo. Isso se deve, por vezes, a realidade vivenciada em seu processo de formação, em que não é levado a “pensar metaforicamente”, apenas quando um comando lhe exige, ou seja, a metáfora é reduzida, novamente, a uma simples figura de linguagem que se diferencia de uma comparação, “por não possuir conjunção comparativa” (definição muito comum nos manuais didáticos, como já apresentado anteriormente).

O que a ilustração evidencia é que o processo de produção de sentido, no caso da metáfora, não pode ser resumido ao aspecto verbal e que exige por parte dos leitores relações de ordem multissemiótica e também de leitura crítica da realidade social. Portanto, esses desafios da educação brasileira podem ser resumidos em dois pontos: i) a necessidade de formação de um aprendiz apto a reconhecer as estratégias e identificar os elementos relacionados aos objetos específicos de conhecimento da área de linguagens, em especial da Língua Portuguesa e ii) possibilitar um avanço crítico na formação desses aprendizes na leitura que fazem da realidade social e compreender o uso estratégico dos recursos linguístico-discursivos, aos quais possibilitam a manifestação da pluralidade de posicionamentos, avaliações e/ou reflexões sobre seu conhecimento de mundo.

Dando continuidade ao processo analítico, consideramos a questão seguinte:

## Texto 7 - ENEM - 2013 - Questão 122

### Capítulo LIV A pêndula

Sai dali a saborear o beijo. Não pude dormir; estirei-me na cama, é certo, mas foi o mesmo que nada. Ouvi as horas todas da noite. Usualmente, quando eu perdia o sono, o bater da pêndula fazia-me muito mal; esse tique-taque soturno, vagaroso e seco parecia dizer a cada golpe que eu ia ter um instante menos de vida. Imaginava então um velho diabo, sentado entre dois sacos, o da vida e o da morte, e a contá-los assim:

- Outra de menos..
- Outra de menos..
- Outra de menos..
- Outra de menos..

O mais singular é que, se o relógio parava, eu dava-lhe corda, para que ele não deixasse de bater nunca, e eu pudesse contar todos os meus instantes perdidos. Invenções há, que se transformam ou acabam; as mesmas instituições morrem; o relógio é definitivo e perpétuo. O derradeiro homem, ao despedir-se do sol frio e gasto, há de ter um relógio na algibeira, para saber a hora exata em que morre.

Naquela noite não padeci esse triste sensação de enfado, mas outra, e deleitosa. As fantasias tumultuavam-me cá dentro, vinham umas sobre outras, à semelhança de devotas que se abairoam para ver o anjo-cantor das procissões. Não ouvia perdidos, mas os minutos ganhados.

*ASSIS. M. Memórias de Póstumas de Brás Cubas. Rio de Janeiro: nova Aguilar 1992  
(fragmento)*

### Comando da questão:

O capítulo apresenta o instante em que Brás Cubas revive a sensação do beijo trocado com Virgília, casada com Lobo Neves. Nesse contexto, a metáfora do relógio desconstrói certos paradigmas românticos, porque

- A) o narrador e Virgília não têm percepção do tempo em seus encontros adúlteros.
- B) como “defunto autor”, Brás Cubas reconhece a inutilidade de tentar acompanhar o fluxo do tempo.
- C) na contagem das horas, o narrador metaforiza o desejo de triunfar e acumular riquezas.
- D) o relógio representa a materialização do tempo e redireciona o comportamento idealista de Brás Cubas.**
- E) o narrador compara a duração do sabor do beijo à perpetuidade do relógio.

Novamente, nos deparamos com um texto do domínio literário de autoria de Machado de Assis, um trecho da obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas”. No excerto, são relatadas as sensações da personagem Brás Cubas ao recordar os beijos “adúlteros” trocados com Virgília. O narrador enfatiza a figura do relógio como um componente importante daquele momento. A partir disso, o propositador da

questão solicita ao estudante/candidato que aponte a justificativa em que “a metáfora do relógio desconstrói certos paradigmas românticos”. Para isso, aponta-se como alternativa correta a letra D - “o relógio representa a materialização do tempo e redireciona o comportamento idealista de Brás Cubas.” Importante dizer que as outras alternativas propostas aludem em maior ou menor grau aspectos da narrativa e/ou do trecho em destaque a partir de termos como “percepção do tempo”, “encontros adúlteros”, “inutilidade de tentar acompanhar o fluxo do tempo”, “contagem das horas”, “compara a duração do sabor do beijo à perpetuidade do relógio”. Contudo, a despeito do conteúdo narrativo, o que a questão solicita é uma abordagem direta ao objeto do conhecimento relativo às escolas literárias, ao explicitar que “relógio” representa uma metáfora que “desconstrói” paradigmas (características) do estilo de época Romantismo.

Mediante a indicação do comando e a alternativa correta, é possível reconhecer, em termos de esquema imagético, a seguinte realização: CONTÊINER - REALISMO É DENTRO, ROMANTISMO É FORA - como um movimento de ruptura de certos aspectos estilísticos/temáticos entre essas escolas. Ainda mais, se considerarmos que essa obra inaugura o período realista no Brasil. De forma, esse esquema, conseqüentemente, possibilita projeções conceituais metafóricas tais como: “ESCOLA LITERÁRIA É RELÓGIO”; “REALISMO É MATERIALIDADE DO TEMPO”; “ROMANTISMO É PERPETUIDADE DO TEMPO” - todas elas potencializadas pelos elementos linguísticos que compõem o comando da questão e/ou suas alternativas.

Tradicionalmente, a visão da metáfora como figura de linguagem rendeu-lhe por muito tempo o caráter de ornamento, estabelecendo contraposições entre o extraordinário (geralmente o texto estético) e o ordinário (geralmente o texto comum, cotidiano). O que é facilmente contraposto por essa questão - pois nela o termo em destaque “relógio” extrapola o domínio de conteúdo narrativo referente às personagens e remete, na verdade, a um projeto literário do autor ao conceber uma “abordagem” diferenciada do tempo em sua narrativa em comparação ao que se fazia anteriormente, pelo menos, essa é a tese explorada no comando da questão.

Nesse sentido, prosseguiremos com mais reflexões a partir do seguinte texto:

**Texto 8 - ENEM - 2014 - Questão 101****Comando da questão:**

Os meios de comunicação podem contribuir para a resolução de problemas sociais, entre os quais o da violência sexual infantil. Nesse sentido, a propaganda usa a metáfora do pesadelo para

- A) informar crianças vítimas de violência sexual sobre os perigos dessa prática, contribuindo para erradicá-la.
- B) denunciar ocorrências de abuso sexual contra meninas, com o objetivo de colocar criminosos na cadeia.
- C) dar a devida dimensão do que é abuso sexual para uma criança, enfatizando a importância da denúncia**
- D) destacar que a violência sexual infantil predomina durante a noite, o que requer maior cuidado dos responsáveis nesse período.
- E) chamar a atenção para o fato de o abuso infantil durante o sono, sendo confundido por algumas crianças com um pesadelo

Em primeiro lugar, ressalta-se que o texto é uma propaganda (campanha comunitária) que tem o objetivo de incentivar denúncias contra a violência sexual de crianças, fato lamentável que acontece em todo o país. Entre o centro e o lado

esquerdo da propaganda, é destacada a figura de um “monstro” (utilizando um dos símbolos de pesadelo do universo infanto-juvenil) com os seguintes dizeres: “Para algumas crianças, o pesadelo chega antes do sono”. Já no canto esquerdo, existe a complementação do pedido/apelo às denúncias contra o ato do abuso sexual infantil.

Com base nisso, o propositor da questão enfatiza a contribuição dos meios de comunicação para a resolução de problemas sociais e, assim, sinaliza ao estudante/candidato que a propaganda possui uma “metáfora do pesadelo”, requisitando a finalidade dessa metáfora no texto analisado. À vista disso, a resposta esperada pela banca examinadora era a letra C - “dar a devida dimensão do que é abuso sexual para uma criança, enfatizando a importância da denúncia.”.

Um ponto interessante e que merece destaque nessa questão é o uso da imagem aliado à linguagem verbal, ou seja, o trabalho metafórico com textos multimodais.

Como já demonstrado nesta pesquisa, Forceville (2009) refere-se às metáforas multimodais como aquelas que se manifestam por meio de imagens, sons ou mesmo a partir da relação entre linguagem verbal e não-verbal. Ao se deparar com uma imagem ou texto misto presente e ativo em nosso sistema conceptual (considerando o contexto social, cultural e linguístico aos quais percebemos), é possível construir uma imagem metafórica que pode ser interpretada por nós (sujeitos leitores ou não) de maneiras mais diversas.

Dessa forma, é importante notar que, no comando da questão, a metáfora foi pensada não apenas no escopo de uma figura de linguagem, mas sim na perspectiva de uma estratégia argumentativa, tendo em vista o gênero textual que a sustenta: a propaganda (texto de campanha comunitária). É importante observar uma dicotomia nesse exemplo, se pensado sob uma perspectiva teórica mais qualificada, a questão retira a metáfora do reducionismo da comparação, contudo deixa a desejar com relação ao teor subjetivo dessa categoria de pensamento: para além da opção C, que é a correta, as demais opções - sobretudo a A: “informar crianças vítimas de violência sexual sobre os perigos dessa prática, contribuindo para erradicá-la”, B: “denunciar ocorrências de abuso sexual contra meninas, com o objetivo de colocar criminosos na cadeia” e D: “destacar que a violência sexual infantil predomina durante a noite, o que requer maior cuidado dos responsáveis nesse período.” - flutuam em torno de um conceito de metáfora ainda ancorado na

comparação. Dessa maneira, se, para resolver a questão aqui analisada, o candidato recorre à clássica ideia de metáfora como comparação implícita, um tropo, quaisquer das referidas opções - A, B, C ou D - poderiam ser marcadas como corretas.

Nesse sentido, através de um olhar cognitivo, é possível inferir, por meio de um esquema imagético CONTEINER, algumas realizações metafóricas que surgem a partir do texto em análise, a saber: “VIOLÊNCIA SEXUAL É PESADELO”, “ABUSADOR É MONSTRO”, “INSEGURANÇA É SONO”, “PERIGO É SONO”. Tais realizações demonstram que há, no plano argumentativo da propaganda, a indicação de que a violência ocorra em espaços supostamente seguros, de confiança e de acolhimento da criança. Entretanto não é o espaço onírico que representa um perigo, ou seja, DENTRO do sono, o que pode causar dano ou medo aos menores através do pesadelo, mas sim FORA do sono, em uma realidade que coloca o abusador próximo às vítimas infantis, isto é, um monstro. Por fim, o sono também representa uma certa leniência, por parte dos responsáveis, ao não garantir a integridade da criança. A peça alerta, nesse sentido, a necessidade de atenção por parte deles, antes que o ato ocorra.

Como demonstramos, ao considerar que os efeitos de sentidos pretendidos pela peça voltam-se, principalmente, para o aspecto persuasivo, em termos de estratégias de convencimento e sensibilização do público, no âmbito argumentativo, é possível observar um mapeamento metafórico que se constitui em “provocar”, “sensibilizar” e “incentivar o ato da denúncia”. Desse ponto de vista, percebe-se que o objeto de conhecimento exigido nessa questão está bem articulado com a proposta da BNCC e da Matriz de Referência do ENEM, com a qual defendem que o ensino das figuras de linguagem deva contribuir para uma melhor percepção dos efeitos de sentido estruturados nos diversos tipos e modos textuais. No entanto, a concepção de metáfora (principalmente entre as alternativas) mostra-se problemática, na medida em que, de certa forma, induz o estudante/candidato ao erro.

Vejamos uma outra questão:

### Texto 9 - ENEM - 2015 - Questão 133

#### Aquarela

O corpo no cavalete  
 é um pássaro que agoniza  
 exausto do próprio grito.  
 As vísceras vasculhadas  
 principiam a contagem  
 regressiva.  
 No assoalho o sangue  
 se decompõe em matizes  
 que a brisa beija e balança:  
 o verde - de nossas matas  
 o amarelo - de nosso ouro  
 o azul - de nosso céu  
 o branco o negro o negro

CACASO. In: HOLLANDA. H. B (Org.). *26 poetas hoje*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.

#### Comando da questão:

Situado na vigência do Regime Militar que governou o Brasil, na década de 1970, o poema de Cacaso edifica uma forma de resistência e protesto a esse período, metaforizando

- A) as artes plásticas, deturpadas pela repressão e censura.
- B) a natureza brasileira, agonizante como um pássaro enjaulado.
- C) o nacionalismo romântico, silenciado pela perplexidade com a Ditadura.
- D) o emblema nacional, transfigurado pelas marcas do medo e da violência.**
- E) as riquezas da terra, espoliadas durante o aparelhamento do poder armado.

Como observado, mais uma vez, o gênero lírico é explorado na avaliação do ENEM. O texto 9 é um poema de Cacaso, artista precursor da poesia marginal no Brasil que assumia uma linguagem de denúncias, críticas, sobretudo considerando o sistema político do país. O poema *Aquarela* é utilizado como texto base para que o candidato identifique uma “percepção metafórica” da construção de uma “forma de resistência e protesto”, referente ao regime militar ocorrido entre os anos de 1964 a 1985.

Como proposta, a questão convoca o estudante/candidato a reconhecer qual é o processo interpretativo ao definir “um tipo de metáfora” em termos de “representação alegórica” ao contexto social da época que o poema aborda. Assim, o propositor espera que o estudante/candidato assuma como alternativa correta a

letra D: “o emblema nacional, transfigurado pelas marcas do medo e da violência.”. Essa alternativa traz metonimicamente as cores da bandeira do Brasil, o que reforça o título do poema, marcadas por elementos que mostram, de certa maneira, a violência e o autoritarismo da época que geravam medo. O problema é que, em alguma perspectiva, o agenciador da questão - “metaforizando” - é um termo de grande amplitude interpretativa e traz à tona possibilidades diversas de concepções metafóricas que estariam no texto implicadas.

Dessa forma, ao assumir a letra D como a única alternativa correta, cria-se uma limitação das nuances investigativas em análise e, novamente, um processo de escolha que induz o estudante/candidato possivelmente ao erro. Ao fazer uma análise da opção A: “as artes plásticas, deturpadas pela repressão e censura.”, por exemplo, percebe-se que ela também traz uma visão possível, isso porque o sujeito leitor pode aludir ao título *Aquarela* como um objeto de representação das artes plásticas no geral, além de o comando da questão remeter ao período da ditadura. Paralelamente a essa visão, o termo “cavalete” e as cores da bandeira nacional “verde”, “amarelo”, “azul”, “branco” representam, em alguma medida, o campo semântico das artes plásticas como um “pássaro agonizante”, o que também simboliza os atos de repressão e censura da época vigente. As alternativas B, C e E, por sua vez, funcionam como elementos distratores, pois ao avaliar as opções, percebe-se que elas não tratam da natureza brasileira, de um sentimento nacionalista, típico do Romantismo e também não trazem à tona as “riquezas” roubadas. O que o poema evidencia é a denúncia da violência e do medo traduzidos aos olhos do eu-lírico ao ressignificar elementos nacionalistas.

Sob uma perspectiva conceptual, a partir da leitura do poema, verifica-se novamente o esquema imagético FORÇA e CONTRAFORÇA em que é possível observar as seguintes realizações metafóricas: “VIOLÊNCIA É REGIME MILITAR”, “MORTE É DITADURA”, “REPRESSÃO É REGIME MILITAR”, “BANDEIRA NACIONAL É MEDO”.

Violência - intensidade remete a violência - campo semântico - “sangue”, “exausto”, “vísceras” pássaro que agoniza - imagem impactante - denúncia os versos demonstram o quão devastadores e violentos foram os atos praticados no regime militar. Símbolos nacionais se tornaram uma marca desse autoritarismo o

poeta usa dos símbolos (cores) nacionais a fim de denunciar. relacionar o período da ditadura, as imagens impactantes, geram no leitor um sentimento de indignação, de aflição, a imagem do “corpo”. Ainda sob o contexto da ditadura, vejamos uma outra questão:

### Texto 10 - ENEM - 2018 - Questão 42

#### A Casa de Vidro

Houve protestos.

Deram uma bola a cada criança e tempo para brincar. Elas aprenderam malabarismos incríveis e algumas viajavam pelo mundo exibindo sua alegre habilidade. (O problema é que muitos, a maioria, não tinham jeito e eram feios de noite, assustadores. Seria melhor prender essa gente — havia quem dissesse.)

Houve protestos.

Aumentaram o preço da carne, liberaram os preços dos cereais e abriram crédito a juros baixos para o agricultor. O dinheiro que sobrasse, bem, digamos, ora o dinheiro que sobrasse!

Houve protestos.

Diminuíram os salários (infelizmente aumentou o número de assaltos) porque precisamos combater a inflação e, como se sabe, quando os salários estão acima do índice de produtividade eles se tornam altamente inflacionários, de modo que.

Houve protestos.

Proibiram os protestos.

E no lugar dos protestos nasceu o ódio. Então surgiu a Casa de Vidro, para acabar com aquele ódio.

ÂNGELO, I. *A casa de vidro*. São Paulo: Círculo do Livro, 1985.

#### Comando da questão:

Publicado em 1979, o texto compartilha com outras obras da literatura brasileira escritas no período as marcas do contexto em que foi produzido, como a

A) referência à censura e à opressão para alegorizar a falta de liberdade de expressão característica da época.

B) valorização de situações do cotidiano para atenuar os sentimentos de revolta em relação ao governo instituído.

**C) utilização de metáforas e ironias para expressar um olhar crítico em relação à situação social e política do país.**

D) tendência realista para documentar com verossimilhança o drama da população brasileira durante o Regime Militar.

E) sobreposição das manifestações populares pelo discurso oficial para destacar o autoritarismo do momento histórico.

Inicialmente, verifica-se o gênero crônica como o texto base do item. Esse tipo textual narrativo tem a característica de retratar um fato cotidiano de maneira crítica. Um aspecto interessante dessas produções é a interseção entre a literatura e o jornalismo. Na crônica *A casa de vidro*, texto base para a resolução da questão, alude-se ao período da ditadura em que se pode observar, pela organização metafórica dos parágrafos, a menção de vários setores da sociedade que sofrem (ou sofreram) direta ou indiretamente as ações do regime. Dessa forma, observa-se que o título da crônica “A casa de vidro” representa uma síntese metafórica ironizando a fragilidade do sistema social envolvido na época. A partir da relação dos termos “casa” e “vidro” são sugeridas críticas, denúncias, ironias sobre as arbitrariedades e mazelas cometidas pelos agentes do Estado sob o pretexto de estabelecer a ordem, a igualdade social e a defesa da pátria.

Acerca disso, o comando da questão solicita que o estudante/candidato reconheça, pela narrativa, “marcas do contexto” compartilhadas por outras obras da literatura brasileira escritas neste mesmo período. Observa-se, neste item, a tentativa de verificação do uso da metáfora como principal estratégia de escrita, na época ditatorial, nas mais diversas obras artísticas publicadas. Dessa forma, a alternativa correta é a letra C: “utilização de metáforas e ironias para expressar um olhar crítico em relação à situação social e política do país”. No entanto, ao atrelar diretamente a resolução da questão de forma interdisciplinar ao campo dos conhecimentos históricos e sociológicos, constata-se que as outras alternativas também são concorrentes, isso porque, além de fazerem diretamente referência ao contexto da ditadura (como se observa na alternativa A), uma possível remissão à função do gênero crônica (como se verifica em B e D), e a utilização de termos como “alegorizar”, “sentimentos”, “verossimilhança”, etc. um campo semântico que remete ao entendimento tradicional da metáfora.

Semelhantemente à questão anterior, observa-se o mesmo esquema imagético FORÇA e CONTRAFORÇA como forma de resistência ao movimento ditatorial implantado pelos militares no Brasil na década de sessenta. A narrativa enfatiza a ação popular representada pela expressão “houve protestos” contra as medidas adotadas pelo governo. Como forma de contornar esses obstáculos, é sugerido, pelas figuras sociais mencionadas e as benesses alcançadas, certa

conivência com os abusos cometidos pelos líderes. Por exemplo, para o segundo parágrafo é possível inferir o abuso de autoridade cometido por aqueles que detinham o poder armado nas mãos, cuja metáfora linguística é representada pelas expressões e palavras “Deram uma bola a cada criança”, “malabarismos”, “eram feios de noite”.

Outro grupo mencionado no texto e alvo da ironia do narrador é possivelmente o setor do agronegócio, que mostra-se complacente com o governo, a despeito dos infortúnios da população mais vulnerável, sendo ele favorecido pelo poder estatal. Corrobora-se essa visão hipócrita do setor a partir do trecho “Aumentaram o preço da carne”, o que afeta diretamente a população mais pobre, mas liberam “o preço dos cereais e abriram crédito a juros baixos para o agricultor”, algo que beneficia diretamente os empresários desse segmento. Diante disso, “os protestos” não são suficientes para conter o colapso social representado no texto pela diminuição dos salários, pelo aumento da inflação, aumento de assaltos e diminuição da produtividade. A medida adotada pelo governo, então, foi proibir os protestos. Por fim, diante da impossibilidade de protestos, nasce o ódio, “Então surgiu a Casa de Vidro, para acabar com aquele ódio”, isto é, uma metáfora linguística que demonstra a força dos atos de resistência e eventual fragilidade diante da truculência do Estado, portanto, representa também a denúncia da violência cometida pelos agentes - assim uma metáfora conceptual possível é “AUTORITARISMO É CASA DE VIDRO”.

Nesse cenário de turbulências, é possível apontar pelo menos duas metáforas conceptuais como forma de resistência: “PROTESTO É LIBERDADE” e “RESISTÊNCIA É LIBERDADE”. O termo “liberdade” remete a um ideal democrático de participação popular e defesa da soberania do povo na tomada de decisão para o futuro de um país. No caso da crônica, esse princípio é representado pela expressão “Houve protestos”. Ao sinalizar alguns contextos, reitera-se essa atitude como forma de resistência dos atores sociais que lhe é negada, ou seja, não há liberdade sem resistência.

Dessa forma, percebemos uma questão altamente elaborada pelo propositor e que exigiu uma habilidade de leitura mais perspicaz e refinada do estudante/candidato, à medida em que estabelece uma relação do fenômeno

metafórico, atrelado ao efeito de sentido da ironia a um contexto histórico extremamente complexo.

Como último texto selecionado para constituição do *corpus* da pesquisa, consideremos a seguinte questão:

### Texto 11 - ENEM - 2019 - Questão 22

#### Uma ouriça

Se o de longe esboça lhe chegar perto,  
se fecha (convexo integral de esfera),  
se eriça (bélica e multiespinhenta):  
e, esfera e espinho, se ouriça à espera.  
Mas não passiva (como ouriço na loca);  
nem só defensiva (como se eriça o gato);  
sim agressiva (como jamais o ouriço),  
do agressivo capaz de bote, de salto  
(não do salto para trás, como o gato):  
daquele capaz de salto para o assalto.  
Se o de longe lhe chega em (de longe),  
de esfera aos espinhos, ela se desouriça.  
Reconverte: o metal hermético e armado  
na carne de antes (côncava e propícia),  
e as molas felinas (para o assalto),  
nas molas em espiral (para o abraço).

*MELO NETO, J. C. A educação pela pedra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.*

#### Comando da questão:

Com apuro formal, o poema tece um conjunto semântico que metaforiza a atitude feminina de

- A) tenacidade transformada em brandura.**
- B) obstinação traduzida em isolamento.**
- C) inércia provocada pelo desejo platônico.**
- D) irreverência cultivada de forma cautelosa.**
- E) desconfiança consumada pela intolerância.**

Em primeiro plano, destacamos um texto do gênero lírico, um poema, de João Cabral de Melo Neto, autor reconhecido pela abordagem formal na estruturação estética de seus textos, pela construção de uma poesia reflexiva e crítica, utilizando, muitas vezes, uma certa evocação imagética. Nessa questão, a banca traz, como texto base, o poema “Uma ouriça”, que, já em seu título, pode-se perceber um jogo

de criação de palavras. Após a leitura integral do texto, é possível compreender que “uma ouriça” trata-se, possivelmente, de uma figura feminina que sofre reações adversas, a depender do modo como ela é abordada por outrem. Sob um viés metafórico, a imagem da ouriça é relativamente comparada às atitudes femininas as quais a voz poética destaca as distintas posturas, quando “alguém ou algo” dela se aproxima. Na primeira estrofe, observa-se que, ao se sentir ameaçada, invadida, a ouriça se mostra arisca, agressiva, por outro lado, quando um outro “alguém” ou “algo” lhe chega devagar, com cuidado, ela “se desourança”, “Reconverte”, de maneira que se abre docemente. É como se sua resistência se transmutasse em permissão de proximidade, a depender da maneira como o outro se aproxima dela.

Como proposta de atividade, verifica-se que o comando da questão segue um padrão tradicional, pois requisita ao estudante/candidato que reconheça “um conjunto semântico” capaz de “metaforizar” a atitude feminina desenhada no poema. O item que atende à resposta esperada pelo propositor é a letra A: “tenacidade transformada em brandura.”. De fato, o conjunto semântico do texto aponta para um campo antonímico, contraposições como “agressivo x delicado”, “fechado x aberto”, “longe x perto” são utilizadas ao longo do poema e, portanto, dialogam com os termos “tenacidade” e “brandura” presentes na alternativa correta. Vale destacar que, embora o campo semântico de contraposição esteja, de certa forma, perceptível ao leitor, a escolha vocabular que compõe tanto as outras alternativas quanto do próprio poema, podem não ser um fator de fácil identificação, por exemplo, para um estudante da terceira série do ensino médio, haja vista a complexidade dos vocábulos utilizados “tenacidade”, “obstinação”, “inércia”, “convexo”, entre outros. Esse fato apresenta-se como um dificultador, já que, embora o leitor reconheça, no poema, a dualidade de ações de “uma ouriça”, ao utilizar esses termos nas outras alternativas, podem dispersar a atenção dos estudantes/candidatos ao sentido pretendido pelo poema e orientado no comando da questão.

O poema *Uma ouriça*, desse modo, explora imagens insólitas que, aliadas à exploração de aliterações e assonâncias, ainda traz uma metáfora, explorando a mutabilidade do comportamento feminino. Para esse efeito, um esquema imagético acionado é FORÇA e CONTRAFORÇA, à medida em que estabelece formas

reativas da “ouriça”. Na primeira estrofe, por exemplo, seu comportamento é arredo, de modo que há um eriçamento súbito, que se arma, “bélica e multiespinhenta” contra aquele que se aproxima. Percebe-se, neste ponto, a visão de seu fechamento, sua armadura, pronta para um ataque, agressiva. Já na segunda estrofe, nota-se que a ouriça se reconverte, “desouriça”, isto é, o que era fechado, armado, transforma-se em algo propício. A imagem de ser “convexa” se transmuta para uma figura côncava e o que representava a agressão se converte em abraço.

Ainda nessa direção, uma possível manifestação conceptual seria MULHER É ANIMAL. Isso porque, ao longo do texto, percebe-se certa proximidade entre instintos e/ou ações do comportamento animal e do comportamento de algumas mulheres\* (\*vale ressaltar que essa visão literária, se baseia de acordo com o norte interpretativo para o qual a questão do ENEM se estruturou). Ao se analisar os versos “[...] mas não passiva (como ouriço na loca); / nem só defensiva (como se eriça o gato) [...]” depreende-se uma espécie de comparação entre as atitudes do animal e da mulher, sobretudo do gato e do ouriço. Outros termos, utilizados ao longo do poema, como “bote”, “salto”, “espinhos”, “felinas”, também evidenciam e estruturam um campo semântico dessa “animalização” das atitudes femininas diante “daquele que se chega”.

O estudo que acabamos de apresentar demonstra como o objeto do conhecimento *metáfora* pode auxiliar na competência leitora dos estudantes/candidatos. Verificamos que reconhecer determinadas orientações de sentido a partir de matrizes conceptuais que se manifestam nas produções discursivo-textuais - direta ou indiretamente - ligadas às metáforas são profícuas na/para<sup>23</sup> realização do Exame. Além disso, observamos que a realização dessas questões buscam atender os parâmetros da BNCC, no que se refere às competências e habilidades dos estudantes para além da mera identificação de expressões linguísticas, isto é, de uma visão tradicional. Contudo a instrumentalização desse fenômeno ainda não atende satisfatoriamente os conceitos atrelados à construção de sentido de um texto, pois, paradoxalmente, é necessário

---

23 Acerca das habilidades e competências relacionadas ao objeto do conhecimento *metáfora* foram apresentadas neste capítulo, na seção 6.1 deste trabalho.

recorrer à visão tradicional para inferir caminhos interpretativos, a fim de resolver algumas questões.

Outro ponto importante é a exploração desse objeto do conhecimento atrelado a vários gêneros discursivo-textuais, utilizando, inclusive, a multimodalidade como recurso significativo para a produção de sentido. Evidentemente, observa-se, também, que o domínio literário é o mais privilegiado para a investigação e resolução das questões. Dentre os padrões metafóricos explorados, os esquemas imagéticos, que sustentavam as realizações metafóricas, assumiram, em muitos momentos, orientações argumentativas. Esse fato é fundamental para entender a metáfora como aspecto relacionado também a questões de ordem social, cultural e ideológica. As bases conceituais sinalizadas, feitas em nossas análises, tanto em termos de metáforas conceituais, quanto esquemas imagéticos, potencializam o poder explicativo e persuasivo na interpretação das peças.

Tentou-se, portanto, demonstrar a complexidade que o fenômeno da metáfora exige para sua interpretação e construção de sentido, ao buscarmos as manifestações conceituais, por exemplo. Esse fato corrobora a tese de que exista, de fato, um grande desafio de instrumentalizar, no sentido de didatizar, as atuais concepções de metáfora para o ambiente escolar. Enquanto pesquisadora, durante nosso percurso de análise, foi possível perceber alguns desafios ao tentar atrelar a teoria aos objetos investigados frente a peculiaridade de alguns textos, em função de determinadas situações de produção, de recursos linguísticos empregados ou de categorias linguístico-discursivas específicas, tais como escola literária, figuras de linguagem e autoria.

Por fim, enfatiza-se que toda a construção de sentido está implicado nas experiências do sujeito, tal como postula a Linguística Cognitiva, e podem ser reconhecidas em termos de padrões conceituais que, grosso modo, estruturam metaforicamente o pensamento humano. Assumir esta perspectiva, para analisar objetos do conhecimento explorados em instrumentos governamentais de avaliação de estudantes, não é uma tarefa simples. Contudo, esses desafios devem ser enfrentados em algum momento. Isto porque, essa abordagem pode apontar novos caminhos para aprimorar o fazer didático, que direcionam e ampliam os aspectos de letramento, situação contextual, atitude cidadã, de maneira que o sujeito/estudante

seja capaz de aliar os objetos de estudo a sua prática e vivência cotidianas. Aqui, ensaiou-se a tentativa de construção dessas pontes entre Educação, a Linguística

Cognitiva e análise dos objetos produzidos pelos órgãos oficiais responsáveis pela gestão educacional (MEC, Inep, outros), o que significativamente enriquece e amplia o conhecimento, bem como, possibilita aperfeiçoar práticas e estratégias dos estudiosos e profissionais da área.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Realizamos, ao longo deste trabalho, um percurso teórico-metodológico que, diretamente ou indiretamente, projeta luz sobre os métodos e instrumentos implicados na formação e avaliação dos aprendizes com repercussão significativa para seu futuro acadêmico-profissional a partir da realização da prova do ENEM, no que concerne à questão metafórica. Como pode-se observar, ao tratar desse importante objeto do conhecimento, demandou-nos, para sua devida caracterização, discutir a natureza da linguagem humana, bem como seu processo de produção de sentido. Assim sendo, o nosso principal interesse foi de enfrentar as seguintes questões: i) quais as concepções de metáfora que permeiam os documentos parametrizadores e se há eventuais limitações conceituais? ii) como essas concepções foram exploradas nas questões formuladas no período de 2009-2019? e iii) quais são os desafios do ensino da metáfora na atualidade e a forma como esse objeto do conhecimento é explorado por instrumentos governamentais/escolares?

Como relatado, essa pesquisa nasceu de um incômodo desta pesquisadora/educadora que experimenta, em sua prática e observação diária, desarmonias e desproporções entre os conteúdos curriculares do Ensino Básico e os mecanismos de avaliação e prossecução acadêmica. Do posto de professora da língua portuguesa em direta ligação com questões de ordem práticas de concluintes do Ensino Médio, urge problematizar relações entre processo linguístico cognitivo e sua abordagem pedagógica escolar, mais especificamente, salientando a maneira como se dá sua exigência na prova nacional e suas eventuais discrepâncias em relação à sistematização dessas informações nos livros e discursos pedagógicos vigentes.

A amplitude do que se pode pesquisar é tal que se faz necessário delimitar, por razões metodológicas e de economia científica, um traço muito marcante desse cenário, nem menos e nem mais importante que outros: a análise das concepções de metáfora abordadas nas questões objetivas da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, referentes às questões de Língua Portuguesa, selecionadas desde o ano de 2009 até 2019.

Munida de tais instrumentos, deu-se o estudo específico das concepções de metáfora ao longo deste trabalho a partir de três partes: i) a abordagem teórico-conceitual de concepções de linguagem e sua relação com ensino-aprendizagem, bem como a apresentação e discussão sobre a perspectiva da linguística cognitiva acerca da metáfora conceptual, ii) a descrição das bases metodológicas para seleção e análise do *corpus*, e iii) análises de um conjunto de questões da prova oficial no âmbito do ENEM. Como objetivo, a divisão desta pesquisa buscou demonstrar suas orientações conceptuais quanto ao objeto do conhecimento metáfora.

Assim feito, nos capítulos iniciais desta dissertação, apresentamos algumas Concepções de Linguagem, Língua e Produção de Sentido a qual a investigação seguiu seu norte teórico a partir de uma reflexão crítica sobre as várias vertentes existentes e estudadas na área da linguística.

Para isso, além de retomar visões clássicas acerca da linguagem nos estudos linguísticos que influenciaram o modo como as práticas escolares foram sendo desenvolvidas ao longo do tempo, assumindo vários vieses da língua(gem) (estruturalista e formal, como instrumento de comunicação, como interação, enquanto um aparato cognitivo etc.) também buscou-se refletir em que medida elas auxiliam no entendimento do fenômeno metafórico. Dando continuidade a essa discussão, ainda na primeira parte, realizamos um panorama sobre a questão da metáfora e sua evolução, desde sua formação em Aristóteles até as visões de Lakoff e Johnson, retomando muitos autores, a fim de assumir o fenômeno metafórico como de natureza cognitiva implicado no pensamento humano. Um fato observado é que essa última, embora encontre pertencimento na proposta descrita na BNCC, por vezes, simultaneamente, conflita com a realidade dos livros didáticos e com a prática docente no que tange ao ensino da metáfora. Isso porque, o objeto de conhecimento

em questão é abordado com um cunho fortemente tradicional, marcado por uma visão profundamente imanentista do texto, privilegiando mais o texto enquanto

unidade de sentido *per se* (o que, como se sabe, não é verdade) do que o leitor enquanto elemento intrínseco à produção de sentidos dos textos que lhes caem nas mãos, inclusive decorando um conjunto de figuras de linguagem a partir de exemplos linguísticos.

Outro desafio encontrado, além das questões acima supracitadas, é a possível dificuldade em alinhar tais pressupostos à elaboração de itens em forma de exercício prático cobrado em uma avaliação. Ainda que tal perspectiva contribua significativamente para compreender o processo de produção de sentido, auxiliando, inclusive, em competências leitoras, persiste um hiato entre a dimensão da teoria, do que foi discutido nesta pesquisa e a prática na sala de aula.

Na segunda parte do trabalho, a atenção se voltou para a descrição criteriosa das diretrizes que regem a elaboração dos itens do Exame Nacional do Ensino Médio, e do processo de mudança e privilégios que esta avaliação recebeu no limiar de sua existência. Em seguida, apontou-se alguns dos marcos metodológicos que estruturam a realização da pesquisa quanto a finalidade, natureza, constituição do *corpus* e procedimentos de análise.

Finalmente, na terceira e última parte, desenvolvemos análises das concepções de metáfora abordadas nas questões objetivas da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, selecionadas desde o ano de 2009 até 2019. Elas seguiram um percurso em quatro etapas, em linhas gerais: i) o gênero discursivo-textual, ii) o comando da questão, iii) as alternativas, e iv) as metáforas conceituais e esquemas imagéticos. Ao longo das análises, deparamo-nos com alguns desafios no processo. Em alguns momentos, em função da natureza dos textos apresentados (que demandavam conhecimentos específicos quanto a conhecimentos históricos ou sociais) e em outros em função do trabalho peculiar com a linguagem (sobretudo do domínio literário).

Nesse sentido, entre os pontos que merecem destaque, ao longo da análise, apontamos a presença de uma variedade de gêneros discursivo-textuais, o que corrobora com as orientações da BNCC para uma abordagem que amplia a visão do objeto de conhecimento metáfora para além da literatura ou mera figura de linguagem (tropo).

Esse aspecto ajuda a compreender a frequente presença de textos multimodais, demonstrando que a metáfora não é estritamente um recurso linguístico. Quanto ao aspecto pragmático, verificou-se que em muitos dos textos analisados, a dimensão metafórica estava aliada a orientações argumentativas, auxiliando a compreensão de temas sensíveis à sociedade tais como: abuso sexual e trabalho infantil, retratos de uma sociedade patriarcal e machista, opressão a democracia, dependência tecnológica, entre outros.

Como forma de confirmação das indagações realizadas ao longo do trabalho, é importante pontuar que a transformação operada pelo estudo da metáfora (não meramente como recurso estilístico, mais afeita aos textos literários, mas como um recurso de conceptualização crítica da sociedade e do seu comportamento) ajuda a entender melhor as formas de interação humana em geral, estando presente tanto na linguagem estética quanto na linguagem cotidiana e até mesmo científica, como postularam Lakoff e Johnson. Como demonstrado no trabalho, as bases conceptuais traduzidas sob forma de esquemas imagéticos e metáforas são profícuas para compreender o processamento mental que estruturam os argumentos dos textos. Nelas foi possível observar o poder explicativo e persuasivo na abordagem e denúncia crítica desses temas, portanto, esses instrumentos foram fundamentais para entender os posicionamentos acerca de questões polêmicas de ordem social, cultural e ideológica. Contudo, ainda que indiretamente esses aspectos sejam privilegiados na prova do ENEM, sua condução, em termos de comandos, ainda assume um viés tradicionalista. Em nossa hipótese inicial, acreditávamos que isso limitaria o entendimento dos estudantes/candidatos quanto ao fenômeno e ao objeto do conhecimento, visto que a concepção de metáfora (estritamente como elemento linguístico figurativo) aparentemente restringe outras possibilidades de sentido evocadas como alternativas para resolução das questões.

Como se observou, essa visão figurativa - ora nos comandos ora nas respostas - privilegia uma concepção tradicional do conceito de metáfora que, por vezes, não colabora com as possibilidades do estudante/candidato na resolução dos itens. Com isso, embora haja avanços significativos no agenciamento das questões do ENEM, a essência da proposta não rompe totalmente com suas vertentes mais convencionais. Com efeito, o desempenho do conteúdo metáfora evoluiu ao longo

das edições das provas a despeito dos problemas aqui sinalizados em termos conceituais, sendo uma manifestação particularmente importante para compreender o processo de produção de sentido.

Por fim, não obstante a concisão dos pontos aqui mencionados, ao longo do trabalho eles foram esmiuçados, debatidos e salientados, construindo a relevância e a concretude do debate, buscando abrir portas para diálogos com outros professores-pesquisadores em novas buscas pelo constante aprimoramento do fazer educacional no Ensino Básico do Brasil. Destarte, é preciso, também, enfatizar a importância e a necessidade de estudos que aprofundem o fenômeno da metáfora como objeto de ensino, focalizando a aplicabilidade dos avanços científicos e metodológicos da área da Linguística Cognitiva em práticas pedagógicas. É fundamental um estudo da metáfora que privilegie aspectos cognitivos (e metacognitivos), a fim de cooperar para a formação de cidadãos (e leitores) críticos.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Gisele Gama. A metodologia do ENEM: uma reflexão. Série- Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande, MS, n. 33, p. 67-76, jan./jul. 2012. Disponível em 71-Texto do artigo-768-852-10-20130701.pdf.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico** o que é e como se faz. 49ª ed. Edições Loyola. São Paulo, Brasil, 1999 .

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979/2006.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989 (ed. Or.1970)

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. 600 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

BRANDT, P. A. From Gesture to Theatricality: on enunciation and the art of being visible. Spaces, domains, and meaning. *In*: BRANDT, P. A. **Essays in cognitive semiotics**. Bern: Peter Lang Verlag. European Semiotics Series, N. 4, 2004. p. 219 – 243.

BRANDT, P. A. **Spaces, domains and meanings: essays in cognitive semiotics**. Bern: Peter Lang, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **ENEM**: documento básico. Brasília, 2018.

CANDIDO, Antonio. A Natureza da Metáfora. *In*: CANDIDO, Antonio. **O Estudo Analítico do Poema**. São Paulo: Humanitas, 1996.

CAVALCANTE, S.; FERREIRA, Luciane; GUALDA, Ricardo. **Metáfora: diferentes perspectivas. Revista Scripta.** Centro de Estudos Luso-africanos. PUC Minas. V. 20, N. 40. 2016.

CAVALCANTE, Sandra M. S. **A Metáfora no Processo de Referenciação.** PUC Minas. Dissertação de Mestrado. 2002. (ppt)

CHARTERIS-BLACK, Jonathan. **Politicians and Rhetoric - The Persuasive Power of Metaphor.** Palgrave Macmillan 2ªed. 2011.

CICERÓN, Marco Tulio. Diálogos del orador - III. In: CICERÓN, Marco Tulio **Obras Completas - Vida y Discurso.** Argentina, Buenos Aires: Ediciones Anasonda, 1964, vol. 1, p. 398-416.

FERRARI, Lilian. **Introdução à Linguística Cognitiva.** 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FORCEVILLE, Charles J. and URIOS-APARISI, Eduardo. **Multimodal Metaphor,** Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In:GERALDI, João Wanderley. **O texto em sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997. p. 39-46.

Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod\\_resource/content/1/GERALDI%2C%20Jo%C3%A3o%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%C3%A3o%20Paulo%20%20C3%81tica%2C%201999.%20.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod_resource/content/1/GERALDI%2C%20Jo%C3%A3o%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%C3%A3o%20Paulo%20%20C3%81tica%2C%201999.%20.pdf).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175

Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo\\_C1\\_como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa\\_-\\_antonio\\_carlos\\_gil.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf).

HERMONT, Arabie Bezri; ESPÍRITO SANTO, Rosana Silva do; CAVALCANTE, Sandra Maria Silva (Org.). **Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar.** Belo Horizonte: Puc Minas, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1992.

KÖVECSES, Zoltan. **Metaphor: a practical introduction**. Oxford, Oxford University Press. 2002

LAKOFF, George; TURNER, Mark. Life, Death and Time. *In*: LAKOFF, George; TURNER, Mark. **More than Cool Reason: a field guide to poetic metaphor**. Chicago: The Universidade of Chicago Press. 1989. p.1-26.

LAKOFF, George, JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Coordenação de Trad. Mara Sophia Zanotto. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002. (Coleção As faces da Linguística Aplicada)

LAKOFF, George, JOHNSON, Mark. **Metaphors We Live By**. Chicago: U. Chicago Press, 1980.

NATALI, Adriana. O português no Enem. *Língua Portuguesa*, São Paulo, ano 4, p.36-41, ago.2009.

PAULISTA, Romison Eduardo. **Perspectividade e Ação: análise do processamento cognitivo-argumentativo no pronunciamento político de posse**. [TESE] Puc Minas. Ano, 2017.

RODRIGUES, Aldria Natalia. Reflexões sobre o ensino da Metáfora: a dimensão subjetiva e suas implicações nos exames seletivos. **Cadernos Cespuc**, Série Metáforas, editora Puc Minas Nº35, 2019.

TURRÓ, Adna Rocha. **CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM) E EMOÇÃO: Um olhar sobre as competências da área das linguagens na BNCC**. Belo Horizonte, 2022. - Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

UNGERER, Friedrich; SCHMID, Hans-Jorg. **An Introduction to Cognitive Linguistics: learning about language**. 2ª ed. Routledge, 2006.

VEREZA, Solange C. (Org.). **Trajetórias da metáfora: retórica pensamento e discurso**. *In*: Sob a ótica da metáfora: tempo, conhecimento e guerra. Niteroi: Editora da UFF. 2012. p. 22 - 63.

VEREZA, Solange C. O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. **Cadernos de Letras da UFF** - Dossiê: Letras e cognição no 41, p. 199-212, 2010.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Ed. 34, 2017.