

## REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA METÁFORA: A DIMENSÃO SUBJETIVA E SUAS IMPLICAÇÕES NOS EXAMES SELETIVOS

Aldria Natalia Rodrigues \*

### *Resumo*

Partindo de alguns parâmetros pedagógicos, propostos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), sobre o ensino de língua materna na educação brasileira, sobretudo em relação ao ensino da metáfora, este artigo propõe a análise de algumas questões do Exame Nacional do Ensino Médio que tematizam a metáfora, a fim de demonstrar que o ENEM é, de fato, um exemplo paradigmático das discrepâncias e assimetrias existentes entre o ensino básico, os seus dispositivos regulares e os seus mecanismos didático-avaliativos. Por fim, foram apresentadas algumas constatações importantes para corroborar a ideia de que, para além do fenômeno comparativo, a metáfora deve ser ensinada também enquanto uma categoria do pensamento humano, conforme preconiza a Linguística Cognitiva.

Palavras-chave: Metáfora. Exame Nacional do Ensino Médio. Ensino de Língua Portuguesa.

## CONSIDERATIONS ABOUT THE TEACHING OF METAPHOR: THE SUBJECTIVE DIMENSION AND ITS IMPLICATIONS ON SELECTIVE EXAMS

### *Abstract*

Starting from some pedagogical parameters, proposed by the Ministério da Cultura e Educação (Ministry of Education and Culture), about mother tongue teaching in Brazilian education, especially in relation to metaphor teaching, this article proposes the analysis of some questions of the Exame Nacional do Ensino Médio (National High School Exam - ENEM) that thematize the metaphor in order to demonstrate that ENEM is, in fact, a paradigmatic example of the discrepancies and asymmetries between basic education, its regular devices and its didactic-evaluative mechanisms. Finally, some important findings were presented to corroborate the idea that, beyond the comparative phenomenon, the metaphor should also be taught as a category of human thought, as advocated by Cognitive Linguistics.

Keywords : Metaphor. National High School Examination. Portuguese Language Teaching.

\* Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas, na linha de pesquisa Linguagem e Atividade Cognitiva Humana. Bolsista CAPES. Professora do Colégio Santa Maria Minas.

## INTRODUÇÃO

Não há novidade no fato de que a educação formal brasileira, em sua breve história de vida, passa por crises de ordem vária: no caso específico do ensino de língua materna, essa crise é marcada tanto pela desigualdade de classe e acesso à educação de qualidade – com a eterna dicotomia entre ensino público e privado – quanto pelas assimetrias entre legislação e práticas educacionais, bem como pela dificuldade de fazer com que os estudantes consigam acessar os prazeres da escrita e da leitura, 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. Muitos outros aspectos relativos a essa conjuntura educacional poderiam ser aqui evocados e, por razões metodológicas e de economia científica, este artigo retoma um traço muito marcante desse cenário, nem menos e nem mais importante que outros, mas cuja discussão merece urgência: trata-se das desarmonias e desproporções entre os conteúdos curriculares do Ensino Básico e os mecanismos de avaliação e prossecução acadêmica.

Tendo em conta o contexto formativo em que se insere o presente artigo, optou-se por discutir a metáfora no limiar entre a prescrição legislativa e a sua implementação prática no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cuja avaliação acaba por marcar o término do ciclo educacional básico e o início do Ensino Superior, do qual deveria ser a base.

Uma das grandes marcas da desproporcionalidade entre o ensino formal e as diversas diretrizes que o regem está no fato de que a escola, tal como se apresenta hoje, tornou-se espaço de profundo desestímulo para o desenvolvimento intelectual, uma vez que os conteúdos ali lecionados ainda exigem uma capacidade de fixação mecânica e, ao mesmo tempo, estabelecem parcas conexões entre o que se aprende e o que se vive. De fato, conforme afirma Luckesi,

O conhecimento é o produto de um enfrentamento do mundo realizado pelo ser humano que só faz plenamente sentido na medida em que o produzimos e o retemos como um modo de entender a realidade, que nos facilite e nos melhore o modo de viver, e não, pura e simplesmente, como uma forma enfadonha e desinteressante de memorizar fórmulas abstratas e inúteis para nossa vivência e convivência no e com o mundo (LUCKESI 1989, p. 47-48).

Essa forma enfadonha de que fala Luckesi é justamente o que ocorre, por exemplo, no ensino de metáfora, um conceito de alta complexidade e que, por razões didáticas, acaba por ser reduzido a um certo número de sentenças explicativas e adequadas à prática de decorar. Nesse sentido, este breve estudo discutirá, num primeiro momento, o ensino da língua portuguesa e da metáfora de acordo com as diretrizes educacionais brasileiras para, a seguir, estabelecer alguns conceitos de metáfora, demonstrando como esse conteúdo é exigido em algumas questões do ENEM, a fim de apontar, por fim, alguns problemas relativos ao modo como as ocorrências metafóricas são abordadas na referida avaliação.

## LEGISLAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUNS NORTEADORES

O ensino de língua materna 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 precisa ser pensada à luz de certos processos sincrônicos e diacrônicos de utilização do idioma: de fato, 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 exemplo, pelo professor e pesquisador Marcos Bagno, um grande nome da sociolinguística brasileira contemporânea e forte questionador do ensino tradicional da língua portuguesa.

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) e em Bakhtin (na abordagem dos gêneros do discurso enquanto fenômeno de comunicação social). Nesse sentido, vale ressaltar o conceito de linguagem subjacente à Base Nacional Curricular Comum e o qual 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).

A dimensão discursiva que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) confere ao conceito de linguagem coincide justamente com as perspectivas vygostkyana e bakhtiniana 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, acaba por encontrar certas dissidências e tensões entre a língua de uso e a língua transmitida pelos mecanismos educacionais, desde o livro didático até os currículos, passando ainda pelo próprio Exame Nacional do Ensino Médio, cujas questões foram aqui tomadas como objeto de análise.

Justamente porque toma o texto como centro do processo de ensino de língua portuguesa, 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 à 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), considerando ainda a inclusão e o estudo das práticas de linguagem contemporâneas, com seus respectivos suportes, códigos, meios de produção e reprodução.

Por fim, e tendo em vista a pretensão sociointeracionista/textualista subjacente ao documento, vale ressaltar a sua proposta para o ensino de metáfora: trata-se de, no escopo das figuras de linguagem, “Analisar os efeitos de sentido do uso (...) de comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole” (BRASIL, 2017, p. 173).

Em razão de tais prerrogativas regulamentadoras e dos distintos retratos que surgem nos exames seletivos, pretende-se analisar em que medida esse ensino de metáfora reflete, no Exame Nacional do Ensino Médio, as propostas dos PCN’s e da BNCC, tendo em vista i) o desenvolvimento das teorias da metáfora, ii) os conceitos de metáfora presentes em livros didáticos e iii) a ocorrência e exigência do fenômeno metafórico em três questões retiradas do ENEM, partes as quais serão expostas a seguir.

## METÁFORA: UM LONGO PERCURSO CONCEITUAL

Os estudos sobre metáfora encontram o seu prógono em Aristóteles (384 - 322 a.C.), para quem – muito sumariamente – a metáfora consistia num desvio de sentido em relação ao conteúdo literal de determinada palavra, ontologia compartilhada por outros pensadores, como Cícero (106 - 43 a.C.) e Tomás de Aquino (1229-1274). Contudo, foi este último um dos primeiros pensadores a colocar-se contra a metáfora, que, para ele, consistia numa forma de deturpar a “verdade” e a qual, portanto, devia ser evitada, opinião corroborada também por filósofos posteriores, como Thomas Hobbes (1588 - 1670) e John Locke (1632 - 1704).

Tendo em vista que a História das Ideias não deixa de ser, em boa parte de sua composição, uma história das ideologias, sobretudo pela natureza cultural dos signos e de seus respectivos compósitos semânticos, não foi por acaso que, na virada dos séculos XVIII para o XIX e sob os impactos do pensamento Iluminista, o conceito de metáfora foi repensado e o seu corpo epistemológico ampliado do fenômeno estético para o fenômeno linguístico/interacional. Com Kant (1724-1804) e Nietzsche (1844-1900), a metáfora começou a ser observada não apenas como uma figura de linguagem, mas sim - e muito mais - como parte intrínseca ao êxito do fenômeno comunicacional, levando Nietzsche a pensar que, de fato, a comunicação é mais metafórica que literal, mais conotativa que denotativa, fidedigna ao pensamento humano mais pela sua dimensão simbólica que pela formal.

Marcada por um processo de lapidação teórica ainda 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.

Quando se trata de ensino de metáfora, o problema se agrava um pouco, uma vez que, além de todo o histórico conceitual acima exposto<sup>1</sup>, trata-se também de uma ontologia com forte ancoragem na subjetividade, defende Antonio Candido, para quem a metáfora “se baseia na analogia, isto é, na possibilidade de estabelecer uma semelhança mental, e portanto uma relação subjetiva<sup>2</sup>, 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 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 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 aponta para os hiatos e assimetrias entre o modelo teórico de metáfora utilizado em grande parte dos livros didáticos, os dispositivos regulamentadores da educação brasileira e o Exame Nacional do Ensino Médio. Eis uma boa ilustração do problema aqui posto: em sua dissertação de mestrado intitulada “A metáfora no processo de referenciação” e apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais no ano de 2002, Sandra Cavalcante, 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 que aqui merecem destaque, a saber: a) todos os conceitos apresentados 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; 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, exatamente aquela de que trata Candido. Este problema retumba na constatação de que, na verdade, o retrato dos livros didáticos analisados por Cavalcante demonstra 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.

<sup>1</sup> A exposição conceitual aqui exposta foi produzida com base no material didático da professora Sandra Cavalcante, no contexto da disciplina Metáfora: abordagens discursivo-cognitivas do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais no ano de 2019.

<sup>2</sup> Grifo nosso.

Em razão desses desencontros teóricos e ontológicos, este artigo buscou problematizar o ensino da metáfora tomando justamente o ENEM como objeto de análise, por se tratar de um mecanismo avaliativo que, para além de exigir do estudante todo o capital escolar acumulado ao longo dos anos, 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, de acordo com Antonio Candido, 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, se ainda se preferir, essa figura de linguagem.

## A METÁFORA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: BREVES APONTAMENTOS ANALÍTICOS

Criado em 1998, no decorrer do governo Fernando Henrique Cardoso, o ENEM foi 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 PCN's 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 passa a ser aceito como avaliação vestibular em 93<sup>3</sup> para ingressar em instituições de ensino superior e, daí em diante, tem se consolidado como a maior prova de acesso ao ensino superior do Brasil.

Como tem se defendido no decorrer desta breve discussão, existem grandes disparidades entre o ensino básico brasileiro, as suas normas reguladoras e os seus respectivos mecanismos de avaliação, nomeadamente o ENEM, porquanto se trata de uma prova muito importante para o encerramento de um grande ciclo e, conseqüentemente, a abertura de um outro, também extenso e importante para a vida profissional dos estudantes. Tendo em vista que o ensino de metáfora consiste justamente em um dos tantos retratos dessas disparidades, optou-se por analisar três questões presentes nas provas de Língua Portuguesa do ENEM – dos anos de 2004, 2009 e 2014 (ANEXO I) – e as quais exigem do candidato os conhecimentos teóricos e práticos sobre metáfora. A discussão em torno do *corpus* parte do pressuposto da noção de metáfora proposta por Antonio Candido em contraste com os conceitos teóricos expostos nos livros didáticos analisados por Sandra Cavalcante (2002).

Por ser breve, optou-se por transcrever o texto integral da primeira questão a ser discutida:

3 Conforme é possível observar em SILVA, Jonathan Zotti da. Relações entre a matriz de referência do ENEM e documentos oficiais da educação, 2015. p. 21-31.

(ENEM – 2004)



Nessa tirinha, a personagem faz referência a uma das mais conhecidas figuras de linguagem para:

- a) condenar a prática de exercícios físicos.
- b) valorizar aspectos da vida moderna.
- c) desestimular o uso das bicicletas.
- d) caracterizar o diálogo entre gerações.
- e) criticar a falta de perspectiva do pai.

Devidamente contextualizada por meio da tirinha, a questão acima explora o humor como efeito de sentido propício para expressar os contrastes entre os ideais da vida adulta e as percepções infantis a respeito dessas mesmas idealizações. Apresentando, pictoricamente, uma criança que conhece a figura de linguagem, mas desconhece a importância de atividades físicas, o texto contrapõe ideia e ideal para, assim, ironizar e até mesmo deslegitimar a histeria de ser adulto por meio de um enunciador que, a princípio, não teria autonomia para fazê-lo: um menino – cuja fala cirúrgica e ao mesmo tempo inocente - quebra as expectativas do leitor em relação ao conteúdo dessa breve narrativa.

Contudo, e ainda que bem contextualizada pela tirinha, o comando da questão, ao utilizar a preposição “para”, restringe-se à noção funcional de metáfora e, por consequência, não leva o estudante a refletir em torno do fato de que, para construir a resposta correta, ele terá que derramar sobre o texto analisado uma boa dose de sua própria subjetividade, estabelecendo exatamente aquilo a que Antonio Candido chamou de *relação subjetiva*, cujo teor define a compreensão do fenômeno metafórico e os seus respectivos efeitos de sentido. Nesse viés, o teor funcionalista flagrante no comando da questão, além de concitar o raciocínio do candidato, reduz a sua capacidade de reflexão crítica, o que poderia, por exemplo, induzi-lo a errar e marcar a letra *d*, também aceitável do ponto de vista do conceito de metáfora apenas enquanto

uma comparação implícita – conforme Cavalcante demonstra no levantamento conceitual feito em livros didáticos.

A segunda questão, de 2009, traz a letra de “Metáfora”, uma canção de Gilberto Gil.

**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 tudo não 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.

A seguir, o comando diz o seguinte:

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 metáfora é:

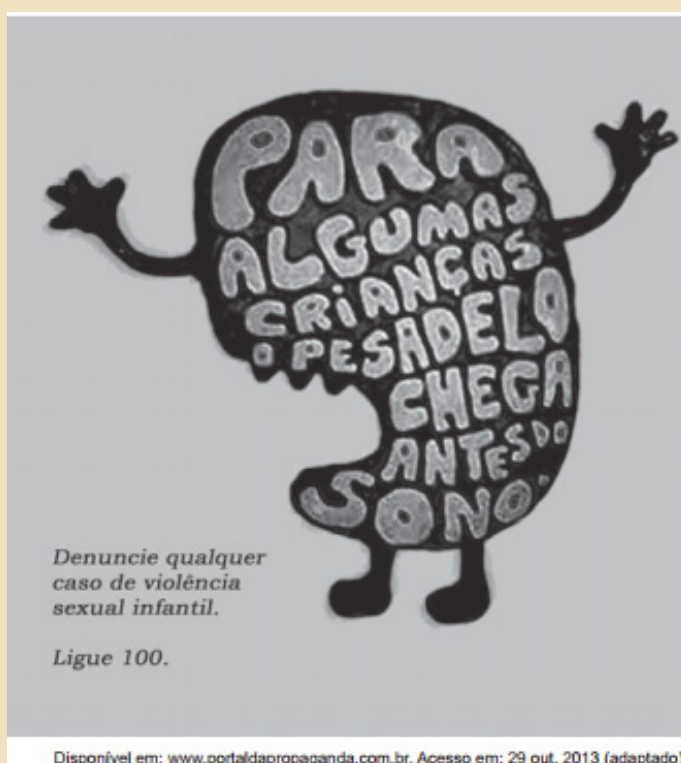
- a) “Uma lata existe para conter algo”.
- b) “Mas quando o poeta diz: ‘Lata’”.
- c) “Uma meta existe para ser um alvo”.
- d) “Por isso não se meta a exigir do poeta”.
- e) “Que determine o conteúdo em sua lata”.

Observe-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, também importante, porém 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, anula todo o efeito de sentido dessa figura de linguagem, enquanto uma categoria do pensamento, conforme já demonstrado na terceira parte deste estudo.

A terceira e última questão aqui analisada traz uma peça publicitária que aborda a temática da violência sexual infantil, conscientizando o interlocutor sobre a importância da denúncia – esta é, inclusive, a resposta ao comando dado, conforme é possível observar abaixo. Utilizando a imagem de um fantasma, o anúncio traz a seguinte mensagem: “Para algumas crianças o pesadelo chega antes do sono”. A questão está elaborada da seguinte maneira :



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

- informar crianças vítimas de violência sexual sobre os perigos dessa prática, contribuindo para erradicá-la.
- denunciar ocorrências de abuso sexual contra meninas, com o objetivo de colocar criminosos na cadeia.
- 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.

Primeiramente, é importante notar que, no comando da questão acima, 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: o anúncio publicitário. Desse ponto de vista, o conteúdo teórico exigido na questão está bem articulado com a proposta da BNCC, de acordo com a qual o ensino das figuras de linguagem deve contribuir para uma melhor percepção dos efeitos de sentido articulados nos diversos tipos e modos textuais. Contudo, se pensado sob uma perspectiva teórica mais qualificada, a questão retira a metáfora do reducionismo da comparação e, ao mesmo tempo, 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, B e D – flutuam em torno de um conceito de metáfora ainda ancorado na comparação. Por outras palavras: se, para resolver a questão acima, 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 correta. Eis, portanto, mais um caso de indução ao erro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como ponto de partida a metáfora e ancorando-a nas aproximações entre as normativas educacionais brasileiras, a prática educacional e o Exame Nacional do Ensino Médio, este breve artigo buscou demonstrar a maneira pela qual o ensino de metáfora pouco coincide com as atuais abordagens teóricas sobre o fenômeno, sobretudo aquelas que estão mais – e devidamente – articuladas com a Linguística Cognitiva. Após esta sucinta incursão teórico-crítica e analítica, foi possível observar que, na verdade, o conteúdo teórico que chega à escola e é transmitido aos estudantes, quando aborda o tema metáfora, ainda se prende a concepções clássicas e profundamente reduzidas, além de induzir ao erro na hora de resolver as questões da prova. Por outro lado, a BNCC, ao propor o ensino de figuras de linguagem enquanto ferramenta de compreensão de efeitos de sentido, encontra certa efetivação, por exemplo, no Exame Nacional do Ensino Médio, conforme foi possível perceber nas questões acima analisadas.

A fim de destacar algumas conclusões importantes, vale observar que, depois destas análises, nota-se que o ENEM ora exige o conhecimento de metáfora de maneira restrita, conforme foi possível observar na questão de 2009, de caráter meramente identificativo, ora utiliza a metáfora de acordo com a proposta da BNCC e dos PCN'S sem, no entanto, considerar a transmissão de um conteúdo teórico também ancorado no fenômeno cognitivo e subjetivo que marcam a metáfora enquanto um princípio intrínseco ao pensamento humano.

Encerra-se, portanto, esta pequena explanação analítica com a certeza de que, entre a escola, a prática educativa e os mecanismos de regulamentação educacional existe ainda um grande abismo a superar, de cujo problema a metáfora é, ainda hoje, um paradigma exemplar. Se os estudos científicos avançam no sentido de entendê-la, enquanto uma categoria do pensamento e da própria construção da linguagem, a prática educacional está estagnada, insistindo em se aferrar numa tradição teórica há muito ultrapassada e, por isso, acaba por despreparar o estudante que, no Exame Nacional do Ensino Médio, encontrará diante de si uma avaliação com níveis de complexidade muito mais elevados do que aqueles pregados pela visão tradicionalista do ensino formal.

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 figuratividade (em especial da metáfora e da metonímia) que privilegie aspectos cognitivos (e metacognitivos), a fim de cooperar para a formação de cidadãos (e leitores) críticos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, Antonio. A Natureza da Metáfora. In: **O Estudo Analítico do Poema**. São Paulo: Humanitas, 1996 (1963). p. 135-155.

CAVALCANTE, Sandra Maria Silva. **A metáfora no processo de referenciação**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002.

CAVALCANTE, S.; FERREIRA, Luciane; GUALDA, Ricardo. Metáfora: diferentes perspectivas. **Scripta**. Belo Horizonte: editora PUC Minas. V. 20, N. 40. 2016.

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

LUCKESI, C. et al. **Fazer universidade: Uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez. 1989.

Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 10 Ago. 2019.

Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Questões do ENEM. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos> . Acesso 09 Ago. 2019.

SILVA, Jonathan Zotti da. **Relações entre a matriz de referência do ENEM e documentos oficiais da educação brasileira: uma interpretação de recados para currículos de língua portuguesa e literatura do ensino médio**. Trabalho de conclusão de curso. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/129992>. Acesso 15 Ago. 2019.

VEREZA, Solange C. O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição n° 41**, p. 199-212, 2010.