



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS

JEANE LUIZA SOUSA MAIA COSTA

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM TEXTOS METAFÓRICOS NO ENEM: uma
análise da interpretação de alunos do 2º e 3º anos com TEA do ensino médio no IFAP

MACAPÁ-AP

2026

JEANE LUIZA SOUSA MAIA COSTA

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM TEXTOS METAFÓRICOS NO ENEM: uma
análise da interpretação de alunos do 2º e 3º anos com TEA do ensino médio no IFAP

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
coordenação do curso superior de Licenciatura
em Letras Português/Inglês como requisito
avaliativo para obtenção do título de
Licenciado em Letras/Inglês.
Orientadora: Dra. Mábía Nunes Toscano

MACAPÁ-AP

2026

Biblioteca Institucional - IFAP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C837c Costa, Jeane Luiza Sousa Maia
A construção de sentidos e textos metafóricos no enem: uma análise da interpretação de alunos do 2º e 3º anos com TEA do ensino médio no IFAP / Jeane Luiza Sousa Maia Costa - Macapá, 2026.
77 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Campus Macapá, Licenciatura em Letras Português/Inglês, 2026.

Orientadora: Dra. Mábía Nunes Toscano.

1. ENEM. 2. Autismo. 3. Leitura e compreensão metáfora. I. Toscano, Dra. Mábía Nunes, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica do IFAP com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JEANE LUIZA SOUSA MAIA COSTA

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM TEXTOS METAFÓRICOS NO ENEM: uma análise da interpretação de alunos do 2º ano e 3º anos com TEA do ensino médio no IFAP

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso superior de Licenciatura em Letras Português/Inglês como requisito avaliativo para obtenção do título de Licenciado em Letras/Inglês.

Orientadora: Dra. Mábia Nunes Toscano

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

MABIA NUNES TOSCANO

Data: 09/02/2026 11:34:32-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Mábia Nunes Toscano (Orientador)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá



Documento assinado digitalmente

AMANDA DA COSTA CARVALHO

Data: 07/02/2026 11:18:21-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Amanda da Costa Carvalho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá



Documento assinado digitalmente

EDILANY MENDONÇA VALES

Data: 06/02/2026 19:22:50-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Edilany Mendonça Vales

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

Apresentado em: 29 / 01 / 2025

Conceito/Nota: 100.

Dedico este trabalho a todas as mães atípicas que batalham diariamente para que seus filhos sejam respeitados e tenham qualidade de vida. E, ao meu lindo Nicolás Ferreira da Silva, que me ensinou muito mais do que eu ensinei a ele.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por ter me dado o dom da vida e a oportunidade de estudar em uma Instituição Federal, por ter me sustentado mesmo quando não tinha forças para continuar, consolando-me e abrindo as portas para que eu me mantivesse, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, fruto de Sua misericórdia e graça.

À minha mãe que me ensinou a ler e a escrever, que me ensinou o poder do amor e me ensinou tudo o que eu sei. Ao meu padrasto por me adotar em seu coração. Aos meus irmãos Felipe e Vinicius que sempre acreditaram em mim, incentivando-me a ir sempre além.

À minha bisavó que não pôde me ver ingressar na faculdade, porém ela vive ainda em mim e, por causa dela, sempre vou me sentir a bisneta mais amada e mimada do mundo.

Aos meus amigos Andreo Oliveira, Pablo Machado e Cibele Trindade que me acompanharam durante quatro anos, dividindo as risadas, os choros, as aprendizagens e, principalmente, a companhia que me salvava todos os dias para que eu pudesse continuar.

À Jeize Brenda, minha namorada que esteve comigo diariamente, trazendo alegria para os meus dias, a qual sempre acreditou em meu potencial, fazendo-me tornar uma melhor estudante. Agradeço a ela, pois – mais do que ninguém – sabe das dificuldades desta pesquisa e dos meus percalços para concluí-la, porém sempre me encorajou, dando o seu ombro e seu colo para me consolar. Muito obrigada pelo seu amor e pela sua cumplicidade.

Aos meus gatos, Thomas Shelby e Dona Bela, por todas as vezes que eu me deitei junto com vocês e vocês me deixaram ficar aproveitando suas companhias. Eu amo vocês.

Às professoras Chrissie Castro, Tatiana Gonçalves, Suany Rodrigues, Amanda Carvalho e Mábia Nunes por me ensinarem, ainda que sem saber, que exemplo de professora, de pesquisadora e de mulher eu quero me tornar. Ao professor Leandro Luiz, pelas aulas de Língua Inglesa que o tempo passava rapidamente de tão maravilhosas; pela sua forma amável de ensinar e pelo seu delicioso bolo de cenoura.

À minha orientadora, Mábia Nunes Toscano, que aceitou orientar este trabalho sem ressalvas, a qual foi fundamental nesse processo, ajudando-me em todas as dúvidas que eu tinha, indicando para mim o caminho da pesquisa científica. Além disso, muito obrigada por sempre confiar em mim e neste trabalho, tranquilizando-me com suas palavras de paz.

Aos pais e responsáveis dos alunos que confiaram em mim e na professora Mábia para que pudéssemos realizar esta pesquisa; aos alunos que colaboraram, minha eterna gratidão, que todos tenham sucesso pleno em qualquer área que propuserem a seguir.

Ao NAPNE pela orientação, pelo profissionalismo e por acreditarem neste trabalho.

Lê-se pelo prazer de ler. Por isso, refugo quando pessoas falam sobre a importância de desenvolver o hábito da leitura. Hábitos são comportamentos automatizados que nada têm a ver com prazer. Lê-se pelo mesma razão que se dá um beijo amoroso: porque é deleitoso, porque dá prazer ao corpo e alegria à alma.

(ALVES, 2016).

RESUMO

Este trabalho é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que tem como objetivo analisar a construção de sentidos a partir de textos metafóricos apresentados pela área de conhecimento “Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias” do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de alunos com TEA do 2º e 3º anos do ensino médio do Instituto Federal do Amapá de modo a compreender como se dá o processo cognitivo da leitura e da interpretação dos textos. Para isso, em meu aporte teórico, é primeiramente realizado um breve histórico de sua definição e de suas características e, posteriormente, é debatido acerca das concepções de leitura debatidas por Elias e Koch (2008) e Marcuschi (2008), bem como se articula a leitura no espectro autista (Aires, 2023), (Nunes e Walter, 2016), (Grigorenko *et al.*, 2002) (Silva, 2022) (Ribeiro *et al.*, 2021). Além disso, é descrito acerca do ENEM, seus objetivos, sua estrutura na prova de Linguagens, Códigos e as Suas Tecnologias e, por fim, analisando o conceito de metáfora conceitual e linguística. A pesquisa é de natureza básica, de abordagem qualitativa com fins descritivos e explicativos, tendo como procedimento a pesquisa de campo que foi o IFAP e, para a análise de dados, fora com base na análise interpretativa (Severino, 2013). De acordo com os resultados, foi evidente notar o comprometimento dos estudantes com relação aos textos metafóricos por causa da literalidade e da dificuldade em interpretar sentidos implícitos das metáforas, de modo que a sua interpretação seja limitada e superficial.

Palavras-chave: autismo; leitura; enem; metáfora.

ABSTRACT

This work is the result of a Final Course Project (TCC) that aims to analyze the construction of meaning based on metaphorical texts presented in the area of knowledge “Languages, Codes, and Their Technologies” of the In the National High School Exam (ENEM) for students with ASD in the 10th and 11th grades of the Federal Institute of Amapá in order to understand the cognitive process of reading and interpreting texts. year of high school at the Federal Institute of Amapá, in order to understand the cognitive process of reading and interpreting texts. To this end, in my theoretical contribution, I first provide a brief history of its definition and characteristics and then discuss the concepts of reading debated by Elias and Koch (2008) and Marcuschi (2008), as well as articulating reading on the autism spectrum (Aires, 2023), (Nunes and Walter, 2016), (Grigorenko *et al.*, 2002) (Silva, 2022) (Ribeiro *et al.*, 2021). In addition, it describes the ENEM, its objectives, its structure in the Languages, Codes, and Their Technologies test, and, finally, analyzes the concept of conceptual and linguistic metaphor. The research is basic in nature, with a qualitative approach for descriptive and explanatory purposes, using field research at IFAP as the procedure and interpretive analysis (Severino, 2013) for data analysis. According to the results, it was evident to note the students' commitment to metaphorical texts because of their literalness and the difficulty in interpreting the implicit meanings of metaphors, so that their interpretation is limited and superficial.

Keywords: autism; reading; enem; metaphor.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Níveis de Suporte (APA, 2014)	17
Tabela 2 – Teste de Leitura e de Compreensão – questionário	31
Tabela 3 – Recorrência de Metáfora no ENEM	35
Tabela 4 – Síntese das respostas do grupo de participantes	57
Tabela 5 – Síntese das respostas do grupo de participantes	64

LISTA DE SIGLAS

APA	American Psychiatric Association
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Médio
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Compreender Fenômenos
DL	Dominar Linguagens
EP	Elaborar Propostas
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IFAP	Instituto Federal do Amapá
DSM-I	Manual dos Diagnósticos dos Transtornos Mentais
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
PDI	Plano de Educação Individualizado
SP	Situações-problemas
TMC	Teoria da Metáfora Conceptual
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	AUTISMO: breve histórico; definição; e características	17
3	CONCEPÇÕES DE LEITURA	19
3.1	Leitura no Espectro Autista	20
4	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)	22
4.1	Enem: Objetivos Principais	22
4.1.1	Estrutura da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	23
4.1.2	Competências Gerais Avaliadas na Prova do Enem	23
4.1.3	Discussão da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa.....	25
5	METÁFORA LINGUÍSTICA E METÁFORA CONCEITUAL	27
5.1	Metáfora Conceitual e Autismo	29
6	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	31
6.1	Lócus da Pesquisa	31
6.2	Sujeitos da Pesquisa	31
6.3	Instrumento de Coleta de Dados	32
6.4	Procedimento de Coleta	34
6.5	Técnica de Análise dos Dados	35
7	RESULTADOS E DISCUSSÕES	36
7.1	Metáfora no ENEM e a sua recorrência	36
7.1.1	Seleção dos textos para a produção do questionário	44
7.1.2	Tratativas Iniciais com o NAPNE.....	44
7.2	Análise de Dados	45
7.2.1	Análise da segunda questão referente ao texto “ <i>se você é feito de música, este texto é para você</i> ”	47
7.2.2	Análise da terceira questão referente ao texto “ <i>se você é feito de música, este texto é para você</i> ”	49
7.2.3	Análise da quarta questão referente ao texto “ <i>se você é feito de música, este texto é para você</i> ”	51
7.2.4	Análise da quinta questão referente ao texto “ <i>se você é feito de música, este texto é para você</i> ”	52

7.2.5	Análise da sexta questão referente ao texto “ <i>se você é feito de música, este texto é para você</i> ”	55
7.2.6	Análise da sétima <i>questão</i> referente ao texto “ <i>Capítulo 4, versículo 3</i> ”	58
7.2.7	Análise da oitava questão referente ao texto “ <i>Capítulo 4, versículo 3</i> ”	61
7.2.8	Análise da nona questão referente ao texto “ <i>Capítulo 4, versículo 3</i> ”	62
7.2.9	Análise da décima questão referente ao texto “ <i>Capítulo 4, versículo 3</i> ”	63
7.3	Estratégias e possibilidades para desenvolver as habilidades de leitura com alunos com TEA	66
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
	REFERÊNCIAS	71
	APÊNDICE A – TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	75
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..	76

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno de Espectro Autista (TEA) é classificado em um transtorno do desenvolvimento que pode ser identificado após o nascimento, no entanto, normalmente, é percebido entre os 12 e 24 meses de idade, interferindo no desenvolvimento cerebral das habilidades de comunicação e de interação social (Lavor, 2021), e caracteriza-se por comportamentos não verbais, rigidez cognitiva, hiperfocos específicos e alterações sensoriais.

As dificuldades para o aluno neurodivergente apresentam-se desde muito cedo no contexto escolar devido ao impacto que as alterações cognitivas, linguísticas e de comunicação social possuem na leitura (Ribeiro *et al.*, 2021) o que ocasiona certos níveis de déficits para com essa competência, minimizando, assim, a interpretação de textos. Acerca disso:

Alguns dos aspectos que se relacionam com a leitura de palavras e a compreensão leitora dos indivíduos com TEA são o funcionamento intelectual geral (Mayes & Calhoun, 2008) e o déficit de coerência central. Este se refere a uma falha em integrar detalhes e informações em apenas um conceito ou uma ideia (Booth & Happé, 2010), o que afeta o desenvolvimento espontâneo de habilidades metacognitivas de leitura que assistem a compreensão textual (Nunes & Walter, 2016). Déficits de Teoria da Mente (Wellman, 2018) também podem afetar a compreensão de textos, na medida em que dificultam o entendimento da motivação e do estado emocional dos personagens, limitando os alunos a uma leitura e a um entendimento literal do conteúdo (Carnahan *et al.*, 2011) (Ribeiro *et al.*, 2021, p. 920).

Ou seja, estudantes com TEA podem enfrentar impasses no que diz respeito ao entendimento da ideia principal de um texto, esquecendo-se de juntar suas informações, focando somente nos detalhes, por exemplo. Além disso, outro aspecto supracitado é a dificuldade em entender o sentido alegórico, apontado pelos personagens com sentimentos e falas irônicas.

Igualmente, esses déficits têm influência sobre os processos de organização de informações, dificultando o sequenciamento dos eventos em uma história e no acesso aos seus conhecimentos prévios quase não realizando conexões entre as informações estabelecidas em sua memória e, também, no que se refere ao monitoramento da sua própria compreensão leitora bem como o ato de construir imagens mentais e resumir o que foi lido (Ribeiro *et al.*, 2021).

Os desafios são ainda maiores em relação aos textos com linguagem figurada, pois pessoas com TEA possuem grande dificuldade em compreender figuras de linguagem (Oliveira, 2016) e, principalmente, compreensão metafórica. Entretanto, para uma

interpretação de textos envolvendo esses elementos, é ainda mais trabalhoso, pois o leitor terá que se conectar com o texto de maneira a perceber a nuance, as intenções por trás das falas dos personagens, ao significado expandido, isto é, ver além do que está sendo exposto à primeira vista, atribuindo novas interpretações para o que está sendo lido, afinal o sentido conotativo encontra somente significado a partir de seu contexto (Bigulin, 2018). Sendo assim, o leitor – para dar sentido aos textos – precisa investigar o que está acontecendo nas entrelinhas e, por isso, o aluno TEA encontra percalços e limitações no processo para a interpretação.

O significado, para a linguística cognitiva, advém de uma “uma construção cognitiva através da qual o mundo é apreendido e experienciado” (Ferrari, 2011, p. 14). Dessa forma, o conhecimento de mundo, suas experiências prévias e sua cultura são primordiais nesse processo.

A partir disso, surge na discussão a metáfora conceitual e, de acordo com Lakoff e Johnson (1999), a metáfora é um mecanismo imaginativo da razão que se configura como um modo fundamental de compreendermos e fazermos emergir sentidos. Nesse sentido, os autores entendem como metáfora conceitual experienciar uma coisa na outra, normalmente um domínio conceitual não estruturado por recorrer a outro domínio de experiência conhecido.

A metáfora conceitual é vista como “processo fundamental no uso cotidiano da linguagem” (Ferrari, 2011, p. 91), que não faz parte apenas da linguagem, mas do pensamento e da ação do sujeito, pois usamos dessas ferramentas com o objetivo de nos expressar diariamente durante as conversações. Por exemplo, quando estamos precisando resolver alguma situação em especial, mas não há nenhuma resolução aparente, usamos expressões como “*estou em um beco sem saída*”, dando a entender que a mente é um lugar com ‘ruas’, ‘trajetos’, que esses podem estar ‘livres’ ou impedidos de ‘avançar’ (Lima *et al.*, 2014, p. 90).

Com base nisso, nota-se que, por meio das metáforas, sujeitos podem demonstrar sentimentos ou ideias, mapeando dois domínios:

[...] o domínio-alvo, uma categoria ou conceito mais abstrato que ele busca entender; e o domínio-fonte, as categorias ou conceitos que ele compreende a partir de alguma experiência mais direta, em geral de base perceptual, a qual organiza tal domínio-fonte (Lima *et al.*, 2014.p.90).

Entretanto, esse processo é diferente para pessoas autistas, uma vez que assimilam as informações de forma literal na maioria das vezes. À vista disso, este trabalho busca

responder ao questionamento subsequente: Como é a construção de sentidos de leitura de textos metafóricos apresentados pela área de conhecimento “Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias” no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de alunos com TEA do 2º e 3º anos do ensino médio do Instituto Federal do Amapá (IFAP)? Ademais, existem limitações nas interpretações de textos trazidos pelo Exame em decorrência do uso de metáforas conceituais e lexicais?

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a construção de sentidos a partir de textos metafóricos apresentados pela área de conhecimento “Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias” do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de alunos com TEA do 2º e 3º anos do ensino médio do Instituto Federal do Amapá de modo a compreender como se dá o processo cognitivo da leitura e da interpretação dos textos. Outrossim, os objetivos específicos se configuram como: (1) identificar a recorrência do uso da linguagem metafórica na área de conhecimento “Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias” no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre os anos de 2020 a 2024; e (2) Discutir as possibilidades e estratégias para desenvolver as habilidades de leitura com alunos com TEA.

De acordo com o Censo Escolar do Ministério de Educação, em 2023 houve 636 mil e 202 estudantes autistas matriculados no Brasil, representando 35,9% do total de 1.771.430 matrículas na educação especial e, em contrapartida, no ano de 2017, as matrículas foram inferiores a 100 mil estudantes, notando-se o aumento expressivo nos últimos cinco anos. Diante disso, este trabalho se justifica pela necessidade de estudar e compreender o processo de construção de sentidos, uma vez que esses textos serão utilizados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, mais tarde, os mesmos estudantes prestarão o ENEM para ingressar ao ensino superior. Desse modo, este trabalho fomentará discussões, trazendo dados e informações para auxiliar professores de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas de maneira que se criem estratégias de leituras para com os textos metafóricos, além de ampliar o conhecimento para a área de linguística cognitiva.

Por fim, a presente pesquisa é organizada da seguinte maneira: primeiramente é exposto acerca do surgimento do termo autismo a partir das autoras Silva (2022), Aires (2023) e a criação do Manual Diagnóstico Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-I), demonstrando ainda quais as características trazidas do TEA pela *American Psychiatric Association* (APA). Posteriormente, é debatida a respeito da concepção de leitura baseada nas estudiosas Elias e Koch (2008) e o estudioso Marcuschi (2008), os quais expõem o papel do leitor na construção para a interpretação de textos, entendendo a leitura como uma atividade sociointerativa; em relação ao espectro, os autores Grigorenko *et al.* (2002), Nunes e Walter

(2016) e Silva (2022) explicam a Teoria da Coerência Central, a Teoria da Disfunção Executiva e a Teoria da Mente, as quais impactam diretamente no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes autistas.

Na terceira seção do referencial teórico é explanado no que tange ao ENEM, a sua implementação, a sua função e a sua estrutura da prova de linguagens, códigos e suas tecnologias. Para além de aspectos estruturais, é discutido acerca das competências gerais avaliadas da prova, de acordo com as autoras Beth Marcuschi e Luna (2017) e Araújo e Silveira (2017), finalizando com a discussão da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Língua Portuguesa. Finalmente, na quarta seção, as autoras Lima *et al* (2014) e Ferrari (2011) enriquecem a discussão por meio da metáfora conceitual alicerçadas nos conhecimentos de Johnson e Lakoff (1980, 1985, 1987) e Lakoff e Johnson (1999). No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa se adequa como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica, tendo como fins descritivo e explicativo, enquadrando-se como pesquisa de campo.

2 AUTISMO: breve histórico; definição; e características

O termo autismo – que vem do grego *autós* e significa *de si mesmo* – surgiu por volta de 1908 a partir da pesquisa do psiquiatra Eugen Bleuler (1950) que percebeu comportamentos frequentes de *fuga de realidade* com pacientes que sofriam de esquizofrenia (Silva, 2022). Posteriormente, Leo Kanner (1943) psiquiatra austríaco, analisou 11 casos de crianças que apresentavam características como o de isolamento excessivo, dificuldade de interação social, estereotípias e ecolalia.

A partir disso, os resultados da pesquisa foram publicados na revista *Nervous Children*, em 1943, sob o título *Autistic disturbances of affective contact*. Com isso, o médico-psiquiatra Leo Kanner propôs o termo *autismo infantil precoce*, visto que as características mencionadas ocorriam desde a primeira infância nos participantes da pesquisa. Além disso, seis anos após a publicação, Kenner (1949 *apud* Silva, 2022) nomeou a expressão *mãe-geladeira* para se referir à possibilidade de que mães afetivamente frias provocam autismo nos filhos.

No ano de 1944, o psiquiatra austríaco Hans Asperger (1991) publicou o artigo intitulado *A psicopatia autista na infância* descrevendo características comportamentais de quatro meninos que possuíam dificuldades de integração social, falta de empatia, notando hiperfocos, baixa compreensão nas relações sociais e movimentos corporais desordenados. (Aires, 2023). Além disso, Asperger (1944 *apud* Silva, 2022) chamava as crianças que tinham os comportamentos citados de pequenos professores, em razão de saberem explicar minuciosamente os seus interesses.

A partir das pesquisas desses estudiosos, avanços foram feitos acerca do autismo, bem como a criação do Manual Diagnóstico Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-I) em 1952. Entretanto, nesse contexto, o autismo era ainda tratado como “um tipo de reação da esquizofrenia” (Aires, 2023, p. 14.) e, apenas na década de 1980, na terceira versão do DSM, surgiu a categoria de transtornos globais do desenvolvimento (TGD), na qual o autismo foi enquadrado com a nosografia, ou seja, como um quadro de diagnóstico com características próprias. (Aires, 2023).

Atualmente, foi lançada em 2022 a versão atualizada e corrigida do documento que correspondia ao ano de 2013, o DSM-5. Nele, o autismo é identificado como um transtorno, classificado como um dos Transtornos do Neurodesenvolvimento com características como: dificuldades de comunicação e interação social, comportamentos restritos e repetitivos; além

de categorizar critérios para o diagnóstico do transtorno. Acerca disso, o manual mostra as necessidades de suporte em três níveis: leve, moderado e severo (APA, 2014).

Tabela 1 – Níveis de Suporte (APA, 2014)

Nível de suporte	de Características
Nível de suporte I	Déficits na comunicação; dificuldades na interação social ou em manter conversas; facilidade em criação de frases; dificuldades em fazer amigos; não precisa de auxílio para cuidados básicos de higiene; seletividade alimentar; resposta adversa a sons ou texturas específicas; interesses altamente restritos.
Nível de suporte II	Oralizado ou não-oralizado; deficiências sociais aparentes mesmo com apoio; respostas reduzidas; rigidez cognitiva acentuada; movimentos repetitivos com frequência; ecolalia; pode precisar de auxílio para cuidados básicos de higiene; dificuldades em mudar o foco e/ou ação; seletividade alimentar; resposta adversa a sons ou texturas específicas; interesses altamente restritos.
Nível de suporte III	Déficits severos nas relações sociais; iniciação limitada nas interações sociais e resposta mínima; inflexibilidade de comportamento; rigidez cognitiva acentuada; pode precisar de auxílio para cuidados básicos de higiene; movimentos repetitivos; ecolalia; grande dificuldade em mudar o foco e/ou ação; seletividade alimentar; resposta adversa a sons ou texturas específicas; interesses altamente restritos.

Fonte: autora, 2026

No contexto brasileiro, em 27 de dezembro de 2012, fora sancionado a Lei 12.764, que afirma sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, especificando, agora, que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Além disso, no dia 06 de julho de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei Nacional 13.146, a qual garante o direito das pessoas com deficiência. A lei mencionada é destinada a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, s. p.). Com isso, conforme o capítulo IV, o Art. 28, Inciso VII, no que diz respeito ao âmbito escolar, compete ao poder público assegurar e promover:

o planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2015, s. p.).

Sendo assim, estudantes com o espectro possuem direitos assertivos durante todas as etapas de formação estudantil, como a matrícula escolar, profissional de educação (tutor/cuidador) acompanhando-o diariamente, plano de educação individualizado (PDI) e adaptação de atividades como mencionado acima de modo que educadores tenham estratégias para desenvolver as habilidades de tais alunos, respeitando a individualidade de cada aluno.

3 CONCEPÇÕES DE LEITURA

As autoras Elias e Koch (2008) discutem acerca de três concepções de leituras que são frequentemente vistas na sala de aula e que são adotadas pelos professores da educação básica em um contexto de promoção à leitura e de interpretação de textos.

A primeira concepção concerne ao *foco no autor* que diz respeito à ideia de que o leitor precisa captar as ideias e os conceitos nos quais o autor quer apontar em sua produção textual, sem levar em conta a interpretação daquele que o lê. Assim, o texto é visto como um “produto lógico do pensamento do autor” (Elias; Koch, 2008. p. 10) em que o leitor age como receptor da mensagem e como agente passivo, visto que a sua função é procurar unicamente as intenções por detrás do autor. A leitura, portanto, nesse processo é entendida como uma atividade de obtenção das ideias do autor fazendo com que não haja interpretações próprias do leitor, além de afastar seus conhecimentos e suas experiências.

Em relação à outra concepção – o *foco no texto* – a língua é vista como estrutura e como código, isto é, é usada para a comunicação resultando no texto como um simples produto para que o leitor codifique-o. Dessa forma, a leitura, nesse momento, é uma atividade na qual o leitor tem como função o reconhecimento do sentido das palavras e estrutura do texto. Por fim, o *foco na interação autor-texto-leitor* é a concepção que irá basear e guiar este trabalho. Sendo assim, na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos finalmente serão vistos como seres ativos, sujeitos pensantes e construtores sociais que atuam na interação do texto e se constroem a partir de rodas de conversa, de diálogos que se propõem a realizar com os interlocutores.

Logo, um mesmo texto cabe variáveis interpretações e leituras, afinal cada leitor diverge um do outro e carregam uma bagagem cognitiva consigo (Elias; Koch, 2008) fazendo com que se enxergue não somente o que está sendo dito explicitamente ou o que foi pensado pelo autor, mas aquilo que está nas entrelinhas, implícito ou até mesmo perspectivas que não estavam no campo de pensamento do escritor ao produzir a obra. Dessa maneira, a leitura configura nesse caso como:

“atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (Elias; Koch, 2008.p.11).

Nesse sentido, espera-se que o leitor assuma uma responsabilidade ativa de seu papel e que seja capaz de discutir acerca do que foi lido, levando em conta suas experiências e conhecimentos em suas interpretações, uma vez que, nessa concepção, decodificar códigos não é suficiente para a interpretação plena; é necessário questionar, discordar (ou concordar), atribuir sentidos, fazer inferências, etc.

Da mesma forma, Marcuschi (2008) pontua em sua obra que a leitura é uma atividade colaborativa da interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, além de sugerir que “seja tratada em um novo contexto teórico que considera práticas sob um aspecto crítico e voltado para atividades, sobretudo sociointerativas” (Marcuschi, 2008, p. 232), ou seja, é essencial que essa competência seja promovida para uma ação solidária e coletiva na sociedade, tendo em vista que a produção de sentidos acontecerá por meio da colaboração de interlocutores, não sendo, assim, uma atividade individual.

Adicionalmente, segundo Marcuschi (2008) entender um texto não equivale a entender palavras ou frases, mas produzir sentidos e inferir numa relação de outros conhecimentos que o sujeito possui. Igualmente as autoras supracitadas, Marcuschi (2008) explica que diferentes indivíduos produzem sentidos diversos com o mesmo texto, dado que um texto não tem uma única forma de interpretar e ser compreendido, pois em condições socioculturais diversas, poderá ter compreensões diversas do mesmo texto. No entanto, ainda que sejam distintas, deve haver uma relação entre elas.

3.1 Leitura no Espectro Autista

Segundo o estudioso Grigorenko *et al.* (2002), entre 5 e 10% das pessoas com TEA possuem desafios relacionados à leitura, principalmente no que concerne à compreensão leitora, pois tendem a codificar apenas o texto. Essa condição é chamada de hiperlexia, caracterizada pela leitura precoce, sendo vista em crianças com autismo que aprendem a ler antes de desenvolver completamente a fala. Sendo assim, crianças que possuem essa condição costumam perceber apenas as letras, as sílabas, os sons sem atentar-se para o verdadeiro significado do texto.

De acordo com Randi *et al.* (2010), independentemente do nível de suporte, as crianças com TEA geralmente apresentam habilidades de reconhecimento de palavras bem desenvolvidas, contudo, sua compreensão leitora é afetada. Isso acontece, pois, em crianças com hiperlexia, as habilidades mais subjetivas e abstratas não evoluem na mesma proporção que as de reconhecimento. Outrossim, habilidades como integração de texto, monitoramento

metacognitivo, inferência e memória de trabalho foram reconhecidos como contribuintes para a variabilidade na capacidade de compreensão de leitura.

Nesse momento, serão citadas três abordagens que foram explanadas pelos autores Nunes e Walter (2016), bem como Silva (2022) para explicar algumas dificuldades e especificidades que os estudantes com TEA podem apresentar na compreensão da leitura e são elas: a Teoria da Coerência Central, a Teoria da Disfunção Executiva e a Teoria da Mente.

Primeiramente, a Coerência Central diz respeito à “habilidade de coligar detalhes em um só conceito ou ideia” (Nunes; Walter, 2016, p. 624), todavia indivíduos com TEA possuem deficiência nessa habilidade, tendo em vista que, ao se deparar com um texto, possivelmente eles prestarão atenção aos detalhes, esquecendo-se de olhar o corpo do texto, seu significado global da mensagem (Aires, 2023). Consequentemente, são ocasionados prejuízos quanto à compreensão leitora por terem dificuldades em resumos, destacar pontos positivos e negativos de um texto, e compreender a sua ideia geral (Nunes; Walter, 2016).

A Teoria da Disfunção Executiva concerne à ideia de que autistas apresentam desafios em organizar, planejar e monitorar comportamentos. Esse déficit impacta a compreensão leitora negativamente, pois há interferência nas habilidades de sequenciamento dos eventos de uma história, em relacionar seus conhecimentos adquiridos junto ao texto e no monitoramento de sua compreensão leitora, ou seja, discutir acerca, fazer imagens mentais, etc (Nunes; Walter, 2016).

Por fim, a Teoria da Mente é a “capacidade de interpretar estados mentais de si mesmo e dos outros, como crenças, emoções e intenções” (Aires, 2023, p. 25). Entretanto, essa atipicidade (Teoria da Mente Deficitária) é comum em autistas, resultando em sua dificuldade em identificar emoções de personagens, inferir estados mentais aos personagens e fazer predições sobre suas ações (Aires, 2023).

Aspectos pragmáticos e semânticos também podem impactar a compreensão leitora, refletindo na “realização de inferências durante a leitura e a compreensão de regras e de comportamentos que devem ser adotados em situações que demandam atividades de leitura” (Ribeiro *et al.*, 2021, p. 921) e, como consequência a isso, há a possibilidade de alunos autistas apresentarem mais dificuldades na interpretação de textos sociais do que não sociais estando a compreensão correlacionada ao nível da linguagem oral desse estudante (Ribeiro *et al.*, 2021).

4 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

Segundo B. Marcuschi e Luna (2017) o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi implementado no ano de 1998 e teve como objetivo avaliar o desempenho dos alunos ao final do ensino básico, além de apresentar às escolas e aos órgãos públicos dados resultantes acerca da educação brasileira de modo a atuar, nesse contexto, como uma avaliação diagnóstica. Os autores ainda comentam que em seus primeiros dez anos – 1988 a 2008 – a prova era composta pela redação e 63 questões de múltipla escolha com diversos assuntos de áreas do saber distintas de forma indisciplinar.

Entretanto, mudanças ocorreram em 2009 e o ENEM passou a representar o único meio para ingressar no ensino superior no Brasil, uma vez que o Governo Federal apresentou à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) a proposta de unificar os vestibulares para adentrar nas instituições superiores de ensino a partir do novo exame (B. Marcuschi; Luna, 2017).

Dessa forma, o exame passou a ser dividido em quatro matrizes: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ademais, a prova é realizada durante dois dias por causa de sua extensão e de sua complexidade, tendo em vista que são 180 questões de múltipla escolha, sendo 45 para cada área incluindo, ainda, a redação que vale 1000 pontos.

4.1 Enem: Objetivos Principais

Conforme Luckesi (2011, p. 433) os objetivos do ENEM são:

- I. oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- II. estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- III. estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à educação superior;
- IV. possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
- V. promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38,39 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- VI. promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

- VII. promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas instituições de educação superior.

4.1.1 Estrutura da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

A prova de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias é composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas; Língua Estrangeira – língua inglesa ou língua espanhola a depender da escolha do candidato –; Educação Física; Artes; e Tecnologias da Comunicação e Informação. A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é avaliada por uma prova de redação e 45 questões de múltipla escolha, das quais, desde 2010, cinco são destinadas especificamente à avaliação de Língua Estrangeira (B. Marcuschi; Luna, 2017).

No que concerne às características do exame, é importante mencionar que ele possui um foco maior na leitura, tendo em vista que as questões são elaboradas de forma contextualizada, podendo ser utilizado gêneros textuais diversos sendo encontrado por meio de um texto verbal ou não verbal, esperando, assim, que o candidato seja hábil para ler, identificar o gênero textual e suas características, emitindo sentido, fazendo inferências com seus conhecimentos prévios sobre o assunto para que acerte as alternativas.

4.1.2 Competências Gerais Avaliadas na Prova do Enem

O ENEM desde que fora introduzido em 1998 é regido por cinco competências gerais que sofreram alterações por causa da apresentação do Novo Enem em 2009 e elas são denominadas por *eixo cognitivo*, a qual é comum para todas as áreas.

A Competência I – Dominar Linguagens (DL) conforme o documento oficial explica como “dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa” (INEP, 2016, p. 45). Nesse sentido, essa competência tem o foco em dois aspectos principais: o domínio da língua e o domínio da linguagem.

O domínio da norma culta considera a própria norma em si, seu valor cultural, histórico como patrimônio da Língua Portuguesa, sua utilização no exame e ainda dá destaque “ao discurso de poder relacionado ao domínio/uso da norma” (Araújo; Silveira, 2019, p.32). As autoras trazem a concepção de Faraco (2008) para explicar que a expressão norma culta/comum concerne à “variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita, a norma-padrão não é propriamente uma variedade da

língua, mas um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular o processo de uniformização” (Faraco, 2008, p.74) e, desse modo, por optar a norma culta, o exame valoriza variedade de língua que é aprendida e faz parte do processo do ensino básico.

O segundo foco dessa competência se refere ao uso das variadas linguagens matemática, artística e científica, e das línguas estrangeiras modernas – espanhol-inglesa. Nesse sentido, há – diferentemente a da anterior que tinha como aspecto o saber uniforme, a *memorização*, como pontuam as autoras – (Araújo; Silveira, 2019), a exigência de o candidato conseguir utilizar a linguagem nas situações sociais requeridas das quais a língua é mobilizada. Além disso, Araújo e Silveira (2019) ainda comentam sobre a importância de essa competência está como primeira na listagem, justificando-se pelo enfoque trazido pela linguagem e, conseqüentemente, à leitura, à produção e à interação, como fundamento das demais competências.

A Competência II – Compreender Fenômenos (CF) avalia essencialmente a leitura, uma vez que a compreensão é um processo complexo que, como analisam as autoras, envolve “análise, síntese e interrelação de informações e é subsequente ao procedimento inicial de reconhecimento e de decodificação” (Araújo; Silveira, 2019, p. 33). A competência está redigida da seguinte forma: “construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas” (INEP, 2016, p. 45).

Sendo assim, a competência mencionada exige do aluno o acionamento de seus próprios conhecimentos de mundo, antecipação e predição, checagem de hipótese, levantamento de informações, comparação, generalização, inferências locais e globais (Araújo; Silveira, 2019), uma vez que ele aplicará conceitos referentes às várias áreas de conhecimento. O Exame procura aferir a capacidade de construção e de aplicabilidade dos conceitos para alcançar a compreensão de fatos sociais e aspectos relacionados à ciência ou a arte do aluno egresso do ensino médio (EM). Desse modo, “visa a abordar situações reais, relacionando-as ao cotidiano para que o candidato possa participar do questionamento e indicar respostas para problemas realmente significativos” (Araújo; Silveira, 2019, p. 34).

A competência III - Enfrentar situações-problema (SP) se refere ao ato de “selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema” (INEP, 2009, p. 5). De acordo com B. Marcuschi (2006) essa competência tem uma finalidade pragmática, pois trabalha com dados e informações, necessitando, dessa forma, que o candidato tome decisões. Para isso, de igual modo à competência II, vai exigir do candidato que ele incite todos os procedimentos de

leitura voltados para a compreensão (Araújo; Silveira, 2019). Isso significa que, para selecionar, organizar, relacionar e interpretar dado como é requerido, necessita-se de “conhecimento de mundo, de reconhecimento de informações, de inferência, de comparação, de relação entre textos de semiose diversa” (Araújo; Silveira, 2019, p. 35). A partir disso, espera-se que o candidato consiga tomar decisões para enfrentar uma situação-problema.

A competência IV - Construir argumentação (CA) se refere a “relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente” (INEP, 2016, p.45). Sendo assim, o foco dessa competência é a capacidade de comparações entre informações, de forma que o participante possa organizar e selecioná-las, a fim de que haja interrelação entre elas e o conhecimento. Essa interrelação, conforme as autoras (Araújo; Silveira, 2019), está a serviço da compreensão leitora dos alunos na medida em que eles a utilizam para criar uma argumentação robusta e consistente. As autoras (2019) continuam a dizer que essa competência mobiliza simultaneamente a competência linguística da compreensão e da produção, pois a construção de argumentos requer um leitor capaz de interpretar textos a partir de um certo ponto de vista enunciativo.

A competência 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 (INEP, 2016, p.45). Conforme B. Marcuschi (2006, p.75) na competência acima não há propriamente uma competência, mas um “comportamento social e ético desejável”, afinal parece claro que a escola tem um papel significativo para moldar os pensamentos e comportamentos dos alunos acerca do mundo, uma vez que o exame pede para os egressos usarem seus conhecimentos desenvolvidos na escola para intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

4.1.3 Discussão da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p.7). Dessa forma, a BNCC nos apresenta competências e habilidades que competem aos alunos da educação básica desenvolver e aprimorar ao longo de sua trajetória escolar, os quais irão, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, prepará-los também para o ENEM.

Diante disso, relacionar textos de modo a identificar o gênero textual e analisando o contexto social em que o está inserido, estabelecendo intertextualidade e inferências, para que se ampliem as possibilidades de construção de sentidos; resumir, resenhar textos, selecionar informações, comparar autonomamente essas informações são habilidades que se esperam do alunado do EM, além de posicionar-se criticamente diante dos textos (Brasil, 2018).

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/ escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações (Brasil, 2018, p. 506).

No entanto, os alunos neurodivergentes possivelmente encontrarão mais percalços no que diz respeito à organização de ideia, à construção do planejamento textual e em relacionar seus conhecimentos recebidos junto ao texto por causa da disfunção executiva que possuem na leitura (Ribeiro *et al.*, 2021) (Walter e Nunes, 2016), ocasionando possíveis dificuldades na habilidade supracitada. Além disso, a literalidade – característica típica de pessoas com TEA – irá acompanhar essa população durante a sua vida, não apenas na trajetória escolar; logo, o desenvolvimento de suas interpretações pode ser mais literal e menos sensível diante seu ponto de vista e perspectiva e para com as possíveis construções de sentido.

Ainda na habilidade EM13LP29 explicita que o aluno deve ser hábil em “resumir e resenhar textos, por meio do uso de paráfrases, de marcas do discurso reportado e de citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas”. Essa habilidade relaciona-se com o déficit de coerência central, a qual implica a dificuldade em sintetizar informações, devido ao enfoque em detalhes ou até mesmo o compartilhamento de vários fatos irrelevantes, esquecendo-se de falar o ponto principal e, por causa disso, alunos com TEA podem ser desafiados na sala de aula para que elas sejam trabalhadas, a fim de que os prejuízos na competência leitora sejam minimizados.

O ensino de Língua Portuguesa, portanto, deve estar voltado para tais habilidades, visando uma educação com promoção à leitura, de maneira a utilizar os gêneros textuais para que os estudantes possam desenvolver a competência leitora e a sua criticidade, tornando-se sujeito ativo nesse processo e para a sociedade. Além disso, como já foi debatido ao longo desse trabalho, há a urgência da reflexão a respeito da aprendizagem do aluno com TEA, questionando se essas habilidades são exploradas e obtidas por eles ao longo de sua jornada, com o propósito de serem protagonistas no processo de aprendizagem.

5 METÁFORA LINGUÍSTICA E METÁFORA CONCEITUAL

De acordo com a autora Vereza (2007, 2010) na linguagem brasileira cotidiana há expressões comumente usadas a demonstrar pelo ato de dizer que está falando de algo *metaforicamente*, ou falando *literalmente*, *isso é só modo de dizer, isso é só maneira de falar, é só uma expressão, não é para ser entendido ao pé da letra*. Essas expressões afirmavam e marcavam a visão do senso comum em relação ao uso e funcionamento da metáfora, a qual “poderia ser a de embelezar, ilustrar, esclarecer ou até mesmo “fugir do assunto” ou ‘esconder a ignorância’ sobre algo” (Vereza, 2010). Nessa concepção, o estudioso Mendes (2010) conceitua a metáfora como:

Etimologicamente, o termo metáfora deriva da palavra grega *metaphorá* através da junção de dois elementos que a compõem - *meta* que significa “sobre” e *pherein* com a significação de “transporte”. Neste sentido, metáfora surge enquanto sinônimo de “transporte”, “mudança”, “transferência” e em sentido mais específico, “transporte de sentido próprio em sentido figurado”. De fato, e tendo como base o significado etimológico do termo, o processo levado a cabo para a formação da metáfora implica necessariamente um desvio do sentido literal da palavra para o seu sentido livre; uma transposição do sentido de uma determinada palavra para outra, cujo sentido originariamente não lhe pertencia (Mendes, 2010, *sn apud Vereza*, 2010, p. 199-200).

Na visão tradicional de metáfora, ela ainda é vista como uma simples figura de linguagem, isso quer dizer que o uso figurado não tem um papel central na produção de sentidos (Vereza, 2010), pois ela não estabelece uma relação entre realidade, conceito e palavra como acontece no sentido literal. No nível da linguagem, esse sentido estaria ocupando um espaço como quem está errado ou *distorcido* da realidade, pois o está emprestando/transportando termos para explicar outros sendo visto como desvio do sentido próprio de um termo. Portanto, a metáfora passa a ser vista como recurso desnecessário da linguagem, meramente ornamental, sem qualquer efeito cognitivo “característico do discurso poético ou retórico, ambos não considerados usos ‘sérios’ da linguagem, por não conterem sentidos ‘legítimos’” (Vereza, 2010, p. 202).

Futuramente, essa abordagem da metáfora como figura de linguagem vai perdendo as forças não sendo mais considerada como um adorno supérfluo, mas como recurso cognitivo usado para construir algo cognitivamente a partir da interação com outro domínio de experiência. Essa mudança de compreensão advém da formalização da teoria da base cognitivista proposta pelos autores Lakoff e Johnson (1980 [2002]; 1999) nomeada por Teoria da Metáfora Conceptual (TMC).

A metáfora para a maior parte das pessoas é um mecanismo da imaginação poética e do requinte teórico: uma questão de linguagem “extraordinária” em vez da linguagem comum. Além disso, a metáfora é tipicamente vista como uma característica da linguagem: uma questão de palavras e não de pensamentos e ações. Por essa razão, a maioria das pessoas pensa que pode viver perfeitamente bem sem a metáfora [...]. (Lakoff e Johnson, 1980 [2002], p. 3 *apud* Vereza, 2010, p. 205).

Na obra *Cognição e Linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos* (Lima *et al.*, 2014) é explorado o conceito de metáfora conceitual como “um fenômeno pervasivo nos processos cognitivos experiencialmente orientados, os quais são responsáveis pela geração de estruturas conceituais de vários tipos” (Lima *et al.*, 2014. p. 88). A pesquisadora Dell’Isola (1998, p. 39) utiliza do conceito de Zanotto (1995) para explicar que a metáfora “é um processo cognitivo que tem um papel heurístico nas mudanças conceituais”, ressaltando que ela não é mais considerada como uma simples figura de linguagem, mas “um processo de enriquecimento e transformação da língua” (Dell’Isola, 1998, p. 39).

Nesse sentido, a metáfora conceitual está presente no cotidiano e é essencial no uso da linguagem, podendo aparecer no discurso de maneira mais sutil ou expressiva, no entanto, ela não se faz visível unicamente na linguagem, mas no pensamento e na ação (Ferrari, 2011). Existem, por exemplo, muitas expressões de caráter metafórico usadas diariamente pela população brasileira, como “calor da vergonha”, “frieza de caráter”, “doçura de estilo”, “ficar uma arara”, “ter sangue de barata”, “encher linguiça” (Dell’Isola, 1998).

A autora complementa, ainda, afirmando que essas manifestações metafóricas no nosso discurso compõem o léxico da língua portuguesa, solidificando seu significado enquanto identidade cultural. Assim sendo, a metáfora conceitual é entendida como um fenômeno discursivo (Dell’Isola, 1998), a qual se apresenta em um contexto referencial de modo a conter marcas culturais, tendo em vista que seus significados são compartilhados pelos membros de uma mesma sociedade.

Os estudiosos Lakoff e Johnson (1980) esclarecem que nem sempre percebemos de forma plena como acontece esse processo conceitual; apenas agimos e pensamos quase que automaticamente. De acordo com Lima *et al.*, 2014, esse processo se dá por causa da capacidade “imaginativa da razão humana”, e é influenciada completamente pelas nossas experiências significativas de mundo e, conseqüentemente, molda a nossa linguagem. Sendo assim, os autores explicam:

“Uma metáfora conceitual é, portanto, uma construção cognitiva, baseada nas experiências socioculturais vividas; é um modo de construção de conhecimento na forma de um mapeamento entre domínios de conhecimentos, em geral orientado por

relações analógicas motivadas por propósitos e interesses, por determinadas situações e suas demandas” (Lima *et al.*, 2014, p.89-90).

Dessa forma, compreende-se que, nesta discussão, a metáfora “nos termos de Johnson e Lakoff (1980, 1985, 1987) e Lakoff e Johnson (1999), como um mecanismo imaginativo da razão que se configura como um modo fundamental de compreendermos e fazermos emergir sentidos” (Lima *et al.*, 2014, p. 90). As metáforas conceituais, assim, colaboram para que expressemos ideias mais abstratas e complexas e, “envolve a conceptualização de um domínio de experiência em termos de outro” (Ferrari, 2011.p.92). Por exemplo, conforme Ferrari (2011, p. 91) pode-se falar do conceito afeto metaforicamente em termos de:

- a) Temperatura: o diretor é uma pessoa *fria*; ela foi recebida *calorosamente* na festa.
- b) Distância espacial: eu me sinto bem *próxima* do meu irmão; eu acho o jeito dela *distante*;

Com base nesses exemplos, é possível identificar acima dois tipos de domínios segundo Ferrari (2011): o domínio-fonte e o domínio-alvo. O primeiro envolve propriedades físicas e áreas relativamente concretas, enquanto o domínio-alvo tende a ser mais abstrato (Ferrari, 2011). Logo, nas sentenças supracitadas o domínio-fonte é a temperatura (fria/calorosa) e o domínio-alvo diz respeito à personalidade de cada um, a afetividade que eles expressam. No exemplo da b), o domínio-fonte é a *distância espacial* (próxima/distante) e o domínio-alvo seria o relacionamento interpessoal.

5.1 Metáfora Conceitual e Autismo

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), retrata, em um de seus tópicos, acerca do desenvolvimento linguístico no TEA, que é marcado por comprometimentos que vão desde “a ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco até linguagem explicitamente literal ou afetada” (APA, 2014, p. 53), isso significa que, ao refletir acerca de metáfora – ou de textos metafóricos – com alunos autistas, sabe-se que haverá um provável comprometimento na compreensão, pois ela não considera aspectos pragmáticos da língua conforme Cony (2025).

Ademais, o documento revela que ainda que habilidades linguísticas, como vocabulário e/ou gramática, manifestam-se de maneira típica, “o uso da linguagem para comunicação social recíproca está prejudicado” (APA, 2014, p. 53). Dessa forma, mesmo um

indivíduo com TEA tenha vocabulário variado, sofisticado, ele costuma não ser usado socialmente (Cony, 2025).

De fato, ainda há poucos trabalhos que tenham como discussão o autismo e a compreensão metafórica, principalmente no Brasil. A autora Cony (2025) trabalhou em seu artigo “Atravessando a literalidade no espectro: avaliação da compreensão metafórica no autismo” a respeito desses dois aspectos sob o ponto de vista da linguística cognitiva e investigou a compreensão metafórica de seis crianças com níveis 1 e 2 de TEA e idades entre 7 e 10 anos. Os resultados apontaram para um melhor desempenho na realização de tarefas envolvendo metáforas não verbais em comparação a metáforas verbais (Cony, 2025).

Este trabalho, portanto, será de suma importância para dar continuidade aos estudos que possuímos acerca da temática, pois visa analisar a construção de sentidos de leitura com textos metafóricos do ENEM com alunos autistas do IFAP.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de natureza básica, uma vez que “tem por objetivo aumentar o conhecimento científico, sem necessariamente aplicá-lo à resolução de um problema” (Paiva, 2019, p.11) e a sua abordagem é qualitativa, pois teve como propósito compreender o processo de construção de sentido na leitura de textos metafóricos em alunos com TEA. De acordo com Paiva (2019, p.13) a pesquisa qualitativa acontece no mundo real e tem como objetivo compreender, descrever a partir de “análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos”.

Além disso, quanto aos fins desta pesquisa, enquadra-se como descritiva, porquanto esta, de acordo com Gil, (2017, p.32) “tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno” e explicativa, porque “tem como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos”. Dessa forma, esta pesquisa pretendeu descrever, analisar e explicar as características da compreensão leitora dos alunos com TEA, por meio de uma mesma técnica de coleta de dados.

No que diz respeito ao procedimento, identifica-se como pesquisa de campo. Segundo Severino, “[...] o objeto/fonte é abordado em seu próprio meio ambiente. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador” (2013, p. 76).

6.1 Lócus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal do Amapá (IFAP) – *campus Macapá*, instituição de ensino que comporta o EM integrado ao técnico em idade regular e PROEJA, o ensino técnico subsequente, e o ensino superior. Nesse sentido, justifica-se a seleção do IFAP, tendo em vista que a pesquisadora é discente do curso ofertado pela instituição e, dessa forma, houve facilidade no acesso aos profissionais do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e aos alunos.

6.2 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são alunos do 2º e 3º anos do ensino médio do curso de química e de redes de computadores, totalizando cinco alunos com TEA. Desse modo, usaram-se pseudônimos ao falar dos estudantes para que não comprometa suas identidades,

além de que houve a solicitação aos pais para a participação a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que foi entregue e assinado pelo participante.

Diante disso, o primeiro aluno identificado é o João é do curso de química, do 3º ano e tem 18 anos. O segundo aluno é o Mateus, aluno de redes de computadores, 2º ano, tendo 16 anos. O terceiro participante é Pedro de redes de computadores do 3º ano e possui 18 anos de idade. Com relação ao quarto estudante, o Tiago é também da rede de computadores do 2º ano e tem 16 anos. Por fim, o Marcos tem 17 anos e é de redes de computadores do 2º ano.

6.3 Instrumento de Coleta de Dados

Para a coleta de dados, foi utilizado teste de leitura e de compreensão em forma de questionário – com perguntas abertas – no qual fora construído ao longo da pesquisa. O teste foi aplicado na sala do AEE e, conforme a disponibilidade dos estudantes, era realizada a coleta individualmente ou em dupla. Dessa forma, aplicamos o questionário, o qual possui 10 questões interpretativas com dois textos – *Se você é feito de música, este texto é para você e Capítulo 4, versículo 3* – que já foram utilizados no ENEM com comandos direcionados à compreensão metáfora com o objetivo de analisar a interpretação dos alunos e verificar se houve compreensão dos textos e dos enunciados. Assim, abaixo há o questionário que fora aplicado com os 5 alunos.

Tabela 2 - Teste de Leitura e de Compreensão – Questionário

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP)

Ano:

Turma:

Aluno (a):

Idade:

Data:

Teste de Leitura e de Compreensão – Questionário

1. Leia o texto com atenção

Se você é feito de música, este texto é pra você

Às vezes, no silêncio da noite, eu fico imaginando: que graça teria a vida sem música? Sem ela não há paz, não há beleza. Nos dias de festa e nas madrugadas de pranto, nas trilhas dos filmes e nas corridas no parque, o que seria de nós sem as canções que enfeitam o cotidiano com ritmo e verso? Quem nunca curou uma dor de cotovelo dançando lambada ou terminou de se afundar ouvindo sertanejo sofrência? Quantos já criticaram funk e fecharam a noite descendo até o chão? Tudo bem... Raul nos ensinou que é preferível ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.

Já somos castigados com o peso das tragédias, o barulho das buzinas, os ruídos dos conflitos. É pau, é pedra, é o fim do caminho. Há uma nuvem de lágrimas sobre os olhos, você está na lanterna dos afogados, o coração despedaçado. Mas, como um sopro, da janela do vizinho, entra o samba que reanima a mente. Floresce do fundo do nosso quintal a batida que ressuscita o ânimo, sintoniza a alegria e equaliza o fôlego. Levanta, sacode a poeira, dá a volta por cima.

(Brasil, 2024)

Explique, em suas palavras, o porquê do autor usar a expressão “*feito de música*” no título do texto.

Há outras expressões metafóricas no texto que confirmam a ideia expressa pelo título do texto? Cite duas

Leia novamente o trecho: “*Há uma nuvem sobre os olhos [...]*”. Por que você acha que o autor utilizou a palavra “*nuvem*” na expressão?

No trecho “*terminou de se afundar ouvindo sertanejo sofrência[...]*”, o que significa “se afundar”? O que essa imagem transmite sobre o estado emocional da pessoa?

O que você entendeu com a expressão “*peso das tragédias*”? O que ela significa para você?

Você acha possível o samba entrar na mente e reanima-la? Por que o autor utiliza essa expressão?

2. Leia o texto com atenção e responda:

Capítulo 4, versículo 3
Racionais MCs

Minha palavra vale um tiro, eu tenho muita munição
 Na queda ou na ascensão, minha atitude vai além
 E tem disposição pro mal e pro bem
 Talvez eu seja um sádico ou um anjo, um mágico
 Ou juiz, ou réu, o bandido do céu
 Malandro ou otário, quase sanguinário

Franco atirador se for necessário
 Revolucionário, insano, ou marginal
 Antigo e moderno, imortal
 Fronteira do céu com o inferno
 Astral imprevisível, como um ataque cardíaco do verso

(Brasil, 2024)

Analise o primeiro verso da música e explique como a metáfora arma/munição altera o tom do poema? Que emoções e atitudes ela sugere em você?

Em sua opinião, no trecho “*e tem disposição pro mal e pro bem [...]*”, o que o autor quer dizer?

Por que o autor utiliza a expressão “minha atitude vai além”? O que isso quer dizer para você?

Por que o eu-lírico se identifica como “fronteira do céu com o inferno”? O que isso significa na música?

Fonte: autora, 2026

6.4 Procedimento de Coleta

Inicialmente, houve uma etapa de familiarização, a fim de que eles compreendessem acerca desta pesquisa, seus objetivos e saibam como ocorrerá o seu andamento, explicando, ainda, acerca dos termos que seus pais e eles assinaram. A partir disso, eu peguei o questionário e apresentei os textos e as questões, explicando que era de suma importância que eles respondessem de forma sincera, sem pressão e que eles não estavam sendo avaliados por mim naquele momento.

Desse modo, foram selecionados dois textos do ENEM da edição de 2024 que contém metáfora conceitual e linguística. O questionário foi respondido à mão por todos os participantes, visto que era a preferência de todos.

6.5 Técnica de Análise dos Dados

Para a análise de dados, utilizou-se a análise interpretativa baseada na concepção de Severino (2013) para a interpretação das respostas coletadas sob a perspectiva de metáfora conceitual, as teorias de mente (Walter e Nunes, 2016) e as concepções de leitura trazidas por Elias e Koch (2008).

De acordo com Severino (2013), interpretar é assumir uma posição própria diante das ideias do texto, ultrapassando a simples reprodução da mensagem. Para isso, é necessário ler o não dito, buscando sentidos implícitos, pressupostos e intenções que não estão declaradas de forma direta. Nesse sentido, neste trabalho, buscou-se interpretar as respostas dos estudantes a partir do questionário que realizamos para a coleta de dados, a fim de notar se houve a compreensão metafórica e textual.

Além disso, baseando-se na análise interpretativa, realizou-se um diálogo entre as respostas dos participantes da pesquisa com os autores do referencial teórico, com o intuito de ampliar o horizonte interpretativo, favorecendo uma leitura mais fecunda (Severino, 2013), capaz de sugerir novos enfoques e reflexões dentro da área da pesquisa de Linguística Cognitiva.

Para isso, o primeiro passo foi transcrever as respostas dos alunos e, posteriormente, fora avaliado quanto à coerência interna do texto, verificando se os estudantes alcançaram a compreensão global do texto aplicado e as metáforas presentes, de modo a perceber quais as implicações em relação à competência leitora, com base no contexto do ENEM.

É interessante, ainda, mencionar que a última etapa da análise interpretativa conforme o autor é a crítica pessoal. Nesse momento, assume-se uma posição autônoma diante do texto, representando o amadurecimento do pensamento próprio, alcançado por meio da leitura analítica e do diálogo crítico.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

7.1 Metáfora no ENEM e a sua recorrência

Inicialmente, a fim de realizar a confecção do questionário, verifiquei a recorrência da metáfora nas questões do ENEM entre os anos de 2020 e de 2024. Com base na pesquisa, foram encontradas oito (8) questões contendo metáforas (lexicais e conceituais) e para melhor visualização, eis abaixo uma tabela para exemplificar.

Tabela 3 – Recorrência de metáfora no ENEM

2020	2021	2022	2023	2024
Duas questões foram encontradas	Não houve	Duas questões foram encontradas	Uma questão foi encontrada	Três questões foram encontradas

Fonte: autora, 2025

Com base nessa estimativa, observa-se que a metáfora é pouco frequente no ENEM, uma vez que na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias possuem 45 questões e apenas duas questões, em média, tratam de metáfora, totalizando 4,44% da prova. No entanto, apesar de haver metáfora nos textos, muitas delas são trabalhadas superficialmente, compreendendo-a como um recurso sem nenhum valor da linguagem, tendo a única função de ornamentar as expressões.

Na primeira questão encontrada no ENEM de 2020 fora exposta uma campanha de conscientização sobre o assédio sofrido pelas mulheres nas ruas. O texto se constrói pela combinação da linguagem verbal e não verbal. Nela, podemos observar a seguinte sentença: “para nós a rua é um campo de batalha”. Diante disso, nota-se a presença da metáfora conceitual A VIDA NA RUA É GUERRA, tendo em vista que a experiência cotidiana da mulher nas ruas sugere estar em um campo de batalha diário devido ao assédio sofrido.

A metáfora acima ainda permite a interpretação acerca do uso da expressão *campo de batalha*, a qual se refere a um lugar físico propício para morte, para enfrentamentos e a luta pela sobrevivência, a qual é majoritariamente experienciado e vivenciado por homens, ainda que algumas mulheres, evidentemente, vivenciam esse contexto. Dessa forma, o (a) autor (a) recorre a essa ideia para explicitar que, para as mulheres, o campo de batalha ocorre dia após dia e que elas não precisam estar reunidas em uma arena, em um lugar para guerra; a guerra é nas ruas: acontece saindo de casa e na expectativa de voltar para ela.

Voltando para a questão, o comando solicitava apenas que o leitor interpretasse a intencionalidade do autor e o motivo do uso das metáforas.



Essa campanha de conscientização sobre o assédio sofrido pelas mulheres nas ruas constrói-se pela combinação da linguagem verbal e não verbal. A imagem da mulher com o nariz e a boca cobertos por um lenço é a representação não verbal do (a)

- silêncio imposto às mulheres, que não podem denunciar o assédio sofrido.
 - metáfora de que as mulheres precisam defender-se do assédio masculino.
 - constrangimento pelo qual passam as mulheres e sua tentativa de esconderem-se.
 - necessidade que as mulheres têm de passarem despercebidas para evitar o assédio.
 - incapacidade de as mulheres protegerem-se da agressão verbal dos assediadores.
- (Brasil, 2020, grifo nosso).

A alternativa correta afirma que “[...] as mulheres precisam defender-se do assédio masculino”, no entanto, sabemos que estar diante de assediadores não se trata de *defender-se*, mas trata-se da *tentativa e necessidade de sobreviver*, sobretudo às muitas violências sofridas para com esse grupo. Isso posto, a construção de sentidos do texto é apresentado de forma simplista, ignorando a urgência deste assunto, além de que essa interpretação só é possível por causa da metáfora conceitual presente. Nota-se, portanto, que a questão não explora a metáfora verdadeiramente, pois apenas questionam acerca dos elementos não verbais, avaliando-se que, apesar do uso da metáfora conceitual, ela não é protagonista nas questões, tampouco a sua compreensão.

Em 2022, constatou-se a semelhança do comando nas duas questões do ENEM encontradas, uma vez que é requerido que o candidato apenas identificasse o emprego dela, trazendo na alternativa um exemplo com o trecho do texto. Na primeira questão, a metáfora é concebida como lexical utilizada como um artifício que altera o tom do texto com o objetivo de indicar menos formalidade. Veja abaixo a questão completa:

URGÊNCIA EMOCIONAL

Se tudo é para ontem, se a vida engata uma primeira e sai em disparada, se não há mais tempo para paradas estratégicas, caímos fatalmente no vício de querer que os amores sejam igualmente resolvidos num átimo de segundo. Temos pressa para ouvir “eu te amo”. Não vemos a hora de que fiquem estabelecidas as regras de convívio: somos namorados, ficantes, casados, amantes? Urgência emocional. Uma cilada. Associamos diversas palavras ao AMOR: paixão, romance, sexo, adrenalina, palpitação. Esquecemos, no entanto, da palavra que viabiliza esse sentimento:

“paciência”. Amor sem paciência não vinga. Amor não pode ser mastigado e engolido com emergência, com fome desesperada. É uma refeição que pode durar uma vida.

[...] **Nesse texto de opinião, as marcas linguísticas revelam uma situação distensa e de pouca formalidade, o que se evidencia pelo(a)**

- a. impessoalização ao longo do texto, como em: “se não há mais tempo”.
- b. construção de uma atmosfera de urgência, em palavras como: “pressa”.
- c. repetição de uma determinada estrutura sintática, como em: “se tudo é para ontem”.
- d. ênfase no emprego da hipérbole, como em: “uma refeição que pode durar uma vida”.
- e. emprego de metáforas, como em: “a vida engata uma primeira e sai em disparada”.

(Brasil, 2020, grifo nosso).

O texto acima é debatido acerca da urgência emocional que a sociedade atual tem em se sentir amado a partir de um par romântico. Para isso, o autor recorre a algumas metáforas conceituais como A VIDA É UMA VIAGEM EM UM VEÍCULO, RELACIONAMENTO É UM ALIMENTO, etc. Assim, evidencia-se, no trecho “a vida engata uma primeira e sai em disparada”, indicando que a vida, na verdade, é como um carro em alta velocidade, incapaz de realizar pausas para descanso. O tempo, nesse contexto, é extremamente valioso, não permitindo repouso para os que estão cansados, uma vez que estariam *perdendo tempo* e TEMPO É DINHEIRO. No entanto, quem dirige esse transporte? Claramente somos nós, os quais somos responsáveis pelo ritmo acelerado e ansioso.

Além disso, o autor versa criticando no que diz respeito à agilidade diária moderna, a qual impacta diretamente o relacionamento amoroso, que passa a ser vivenciada de forma rápida e superficial *consumidos* com a mesma pressa de um alimento ingerido em poucos minutos, afinal queremos *digerir* um relacionamento na mesma velocidade com que *dirigimos* um veículo.

O comando da questão, portanto, novamente peca por seu pouco aprofundamento na questão, tratando a metáfora apenas como uma marca de informalidade. O texto não usa metáforas apenas para ser informal ou poético, mas para criticar essas atitudes da sociedade e essa interpretação é apenas possível por causa das metáforas conceituais. Portanto, a questão poderia explorar mais as discussões feitas acima, questionando aos candidatos acerca do papel da metáfora para a composição e para o significado do texto, por exemplo.

A segunda questão do ENEM, em contrapartida, simulava um verbete poético para o termo “palavra”, estabelecendo a metáfora conceitual A PALAVRA SÃO SERES VIVOS. Essa analogia se justifica pelo fato de o texto atribuir características humanas às palavras: elas têm corpo e alma, choram, dormem e expressam sua própria vontade. É interessante notar o modo de o exame compreender a metáfora, tendo em vista que, na primeira questão

supracitada, o texto se estrutura como texto de opinião, o que faz com que as metáforas conceituais passem despercebidas, pois não são esperadas nesse gênero textual. Entretanto, as metáforas estão presentes em qualquer tipo de discurso, inclusive em textos não literários, pois elas são constitutivas do pensamento humano.

O verbete abaixo, contudo, estrutura-se como um poema e, por causa disso, são extremamente evidenciadas – e esperadas – metáforas literárias e lexicais em paralelo com as conceituais, uma vez que na literatura há uma predominância intencional do uso de metáforas para a construção da estética do texto poético. Desse modo, neste caso, a sua função não é simplesmente ornamentar ou informalizar o texto, mas expressar o poder inerente das palavras ao atribuir características humanas. A metáfora conceitual, então, transforma a “palavra” de uma unidade linguística para uma pessoa que tem vontade própria, a qual diz e esse “dizer” possui impactos reais no outro, bem como as nossas ações humanas geram consequências.

PALAVRA – As gramáticas classificam as palavras em substantivo, adjetivo, verbo, advérbio, conjunção, pronome, numeral, artigo e preposição. Os poetas classificam as palavras pela alma porque gostam de brincar com elas, e para brincar com elas é preciso ter intimidade primeiro. É a alma da palavra que define, explica, ofende ou elogia, se coloca entre o significante e o significado para dizer o que quer, dar sentimento às coisas, fazer sentido. A palavra nuvem chove. A palavra triste chora. A palavra sono dorme. A palavra tempo passa. A palavra fogo queima. A palavra faca corta. A palavra carro corre. A palavra “palavra” diz. O que quer. E nunca desdiz depois. As palavras têm corpo e alma, mas são diferentes das pessoas em vários pontos. As palavras dizem o que querem, está dito, e pronto.

Esse texto, que simula um verbete para a palavra “palavra”, constitui-se como um poema porque:

- a. tematiza o fazer poético, como em “os poetas classificam as palavras pela alma”.
- b. utiliza o recurso expressivo da metáfora, como em “as palavras têm corpo e alma”.
- c. valoriza a gramática da língua, como em “substantivo, adjetivo, verbo, advérbio, conjunção”.
- d. estabelece comparações, como em “as palavras têm corpo e alma, mas são diferentes das pessoas”.
- e. apresenta informações pertinentes acerca do conceito de “palavra”, como em “as gramáticas classificam as palavras” (Brasil, 2022, grifo nosso).

Diante do exposto, é notório que o exame se constrói de modo diferente quando se trata de um texto literário e não literário, revelando concepções divergentes acerca do funcionamento da linguagem, tendo em vista que ele ignora a metáfora como constitutiva do pensamento e da linguagem, fundamento principal da metáfora conceitual. Desse modo, a elaboração das questões que utilizam textos não literários, como a propaganda publicitária e o artigo de opinião, tende a minimizar a profundidade dos efeitos de sentido que os textos apresentam, resultando em uma avaliação superficial da leitura. Por sua vez, nos textos

literários, isso não acontece, o que demonstra uma visão simplista da linguagem, considerando apenas as metáforas literárias e a interpretação textual.

Dando seguimento, em 2023, mostra-se apenas uma questão correspondente, sendo demonstrado por um trecho da obra *Torto Arado* (2019) de Itamar Vieira Junior. Nela, há a presença da metáfora conceitual, configurando o pensamento e a forma de dizer que a sua linguagem já não é a mesma, uma vez que ela perdeu uma parte da língua na infância. Ela diz, então:

“Passado muito tempo, resolvi tentar falar, porque estava sozinha me embrenhando na mesma vereda que Donana costumava entrar. Ainda recorro da palavra que escolhi: arado. Me deleitava vendo meu pai conduzindo o arado velho da fazenda carregado pelo boi, rasgando a terra para depois lançar grãos de arroz em torrões marrons e vermelhos revolidos. Gostava do som redondo, fácil e ruidoso que tinha ao ser enunciado. “Vou trabalhar no arado.” “Vou arar a terra.” “Seria bom ter um arado novo, esse arado tá troncho e velho.” O som que deixou minha boca era uma aberração, uma desordem, como se no lugar do pedaço perdido da língua tivesse um ovo quente. Era um arado torto, deformado, que penetrava a terra de tal forma a deixá-la infértil, destruída, dilacerada.” (Brasil, 2023)

Com base na leitura, configura-se a metáfora conceitual A LINGUAGEM É UM ARADO, pois a narradora se sente frustrada por sua comunicação, a qual deveria ser produtiva com significado, na verdade é destrutiva, infértil e deformada. Nesse contexto, o comando da questão pede para o candidato interpretar o texto e questiona da seguinte forma:

[...] **Com a perda de parte da língua na infância, a narradora tenta voltar a falar. Essa tentativa revela uma experiência que**
 a. reflete o olhar do pai sobre as etapas do plantio.
 b. metaforiza a linguagem como ferramenta de lavoura.
 c. explícita, na busca pela palavra, o medo da solidão.
 d. confirma a frustração da narradora com relação à terra.
 (Brasil, 2023, grifo nosso).

O leitor precisa identificar a metáfora conceitual estabelecida no texto e compreender sua função, especialmente no contexto da experiência da narradora com a fala e o trauma físico. A palavra “arado” é compreendida como uma representação da linguagem ou do ato de falar em si, e a personagem se expressa dessa forma uma vez que a ferramenta faz parte de sua vida rotineira e de seu contexto social, demonstrando, então, que o uso da metáfora em nossa linguagem advém de nosso ambiente social e cultural.

Finalmente na edição de 2024, a primeira questão selecionada traz um texto chamado “se você é feito de música, este texto é para você”, o qual é recheado de metáforas conceituais e lexicais, porém a prova não trabalha nenhum elemento metafórico; na verdade, ela apenas

questiona qual é o elemento persuasivo do texto. Dessa forma, ainda que tenha um caráter metafórico, o ENEM procurou analisar se o aluno está atento às produções musicais contemporâneas e se compreende a intertextualidade expressa na produção textual.

Se você é feito de música, este texto é pra você

Às vezes, no silêncio da noite, eu fico imaginando: que graça teria a vida sem música? Sem ela não há paz, não há beleza. Nos dias de festa e nas madrugadas de pranto, nas trilhas dos filmes e nas corridas no parque, o que seria de nós sem as canções que enfeitam o cotidiano com ritmo e verso? Quem nunca curou uma dor de cotovelo dançando lambada ou terminou de se afundar ouvindo sertanejo sofrência? Quantos já criticaram funk e fecharam a noite descendo até o chão? Tudo bem... Raul nos ensinou que é preferível ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.

Já somos castigados com o peso das tragédias, o barulho das buzinas, os ruídos dos conflitos. É pau, é pedra, é o fim do caminho. Há uma nuvem de lágrimas sobre os olhos, você está na lanterna dos afogados, o coração despedaçado. Mas, como um sopro, da janela do vizinho, entra o samba que reanima a mente. Floresce do fundo do nosso quintal a batida que ressuscita o ânimo, sintoniza a alegria e equaliza o fôlego. Levanta, sacode a poeira, dá a volta por cima.

Defendendo a importância da música para o bem-estar e o equilíbrio emocional das pessoas, a autora usa, como recurso persuasivo, a

- a. contradição, ao associar o coração despedaçado à alegria.
 - b. metáfora, ao citar a imagem da metamorfose ambulante.
 - c. intertextualidade, ao resgatar versos de letras de canções.
 - d. enumeração, ao mencionar diferentes ritmos musicais.
 - e. hipérbole, ao falar em "sofrência", "tragédias" e "afogados".
- (Brasil, 2024, grifo nosso)

Acima, o exame nos apresenta um texto que discorre acerca da importância da música, a qual tem o poder para curar, reanimar a mente, enfeitando as vidas dos ouvintes, sobretudo para aqueles que a amam. Para essa construção foram utilizadas conexões com músicas populares brasileiras e com as metáforas como fora dito anteriormente. Diante disso, no primeiro parágrafo o autor utiliza de metáfora conceitual A MÚSICA É UM ENFEITE para expressar a ideia de que a vida fica mais bela ou menos difícil devido à presença da música, e mesmo que o indivíduo esteja em uma madrugada de prantos, a música é capaz de ajudá-lo. Além disso, no trecho “quem nunca curou uma dor de cotovelo dançando lambada ou terminou de *se afundar* ouvindo sertanejo sofrência?” apresenta a metáfora conceitual TRISTE É PARA BAIXO, sugerindo o seu estado emocional melancólico e seu sofrimento, pois quando estamos tristes a nossa expressão corporal corresponde ao nosso emocional resultando em uma postura menos ereta com ombros caídos.

No segundo parágrafo, há a expressão “peso das tragédias” e, nela, estrutura-se a metáfora conceitual TRAGÉDIAS SÃO CARGAS que propõe a ideia de que os sofrimentos da vida possuem um fardo físico que está sobre você, exigindo força para ser carregado. Outrossim, no trecho “entra o samba e reanima a mente” há a metáfora conceitual A MENTE

É UM CONTAINER, indicando que a mente é um recipiente ou conjunto do qual algo pode entrar e sair.

Na segunda questão o ENEM traz dois tipos de textos: uma música do grupo Racionais MC's, intitulada “Capítulo 4, versículo 3”, a qual versa acerca do poder do discurso como forma de combate, a partir do gênero musical *rap* e *hip/hop*; o outro texto, porém, fala especificamente do grupo e de sua função social, a qual expõe as mazelas da sociedade, da desigualdade social embutida, o racismo, a miséria, os baixos salários, a concentração de renda, etc. Observa abaixo a questão completa:

Capítulo 4, versículo 3 – Racionais MCs

Minha palavra vale um tiro, eu tenho muita munição
 Na queda ou na ascensão, minha atitude vai além
 E tem disposição pro mal e pro bem
 Talvez eu seja um sádico ou um anjo, um mágico
 Ou juiz, ou réu, o bandido do céu
 Malandro ou otário, quase sanguinário
 Franco atirador se for necessário
 Revolucionário, insano, ou marginal
 Antigo e moderno, imortal
 Fronteira do céu com o inferno
 Astral imprevisível, como um ataque cardíaco do verso

Texto II

Pode-se dizer que as várias experiências narradas nos discos do Racionais tratam no fundo de um só tema: a violência que estrutura a nossa sociedade. O grupo canta a violência que estrutura as relações entre os familiares, os amigos, o homem e a mulher, o traficante e o viciado. Canta a violência do crime. A violência causada por inveja ou por vaidade. Também canta que a relação entre as classes sociais é sempre violenta: o racismo, a miséria, os baixos salários, a concentração de renda, a esmola, a publicidade, o alcoolismo, o jornalismo, o poder policial, a justiça, o sistema penitenciário, o governo existem por meio da violência.

Na letra da canção, a tematização da violência mencionada no Texto 2 manifesta-se

- como metáfora da desigualdade, que associa a ideia de justiça a valores históricos negativos.
- na referência a termos bélicos, que sinaliza uma crítica social à opressão da população das periferias.
- como procedimento metalinguístico, que concebe a palavra como uma forma de combate e insubordinação.
- nas definições ambíguas do enunciador, que inverte e relativiza as representações da maldade e da bondade.
- na menção à imortalidade, que sugere a possibilidade de resistência para além da dicotomia entre vida e morte.

(Brasil, 2024, grifo nosso)

Igualmente, a questão anterior mencionada, apesar de haver metáforas conceituais e lexicais no primeiro texto, elas não são exploradas explicitamente, porém é necessário que se faça a interpretação do texto um para que compreenda o modo que o grupo de *rappers* se posiciona diante às injustiças e, neste caso, utiliza-se de metáforas, como: “minha palavra vale

um tiro, eu tenho muita munição” para expressar que o efeito do seu discurso equivale a uma bala que é direta, rápida e letal.

No que concerne às metáforas conceituais, há a expressão “minha atitude vai além”. Essa atitude configura a ideia de que a ATITUDE É UMA PESSOA QUE PERCORRE A UM CAMINHO, sendo capaz de se movimentar que pode ir e vir de algum lugar. Além disso, a ATITUDE É UMA PESSOA, pois ela “tem disposição pro mal e pro bem”, capaz de tomar suas decisões como um ser humano age no mundo.

Na última questão, a prova recorre a um poema de Alice Ruiz que se encontra no livro que tem como título “Rua aribau: coletânea de poemas” (2018). Nesse poema, ele expressa a ideia de deslocamento físico (viagem, malas, chegadas e partidas) para metaforizar uma busca ou tentativa existencial. Para isso, utilizam-se substantivos concretos, como malas, valises e mochilas para metaforizar os problemas, memórias, traumas que se carregam, com o objetivo impossível de “chegar a algum lugar onde elas mesmas não estivessem”. Dito isso:

Rua Aribau: coletânea de poemas – Alice Ruiz

peças com suas malas
mochilas e valises
chegam e se vão
se encontram
se despedem
e se despem de seus pertences
como se pudessem chegar
a algum lugar
onde elas mesmas
não estivessem

Esse poema, por meio da ideia de deslocamento, metaforiza a tentativa de pessoas

- a. buscarem novos encontros.
 - b. fugirem da própria identidade.
 - c. procurarem lugares inexplorados.
 - d. partirem em experiências inusitadas.
 - e. desaparecerem da vida em sociedade.
- (Brasil, 2024, grifo nosso)

O leitor é convidado a entrar dentro desse poema e perceber as metáforas que possuem indo além de sua compreensão literal do que significa essas viagens e o escape físico que o poema propõe. Ele precisa estar sensível ao eu-lírico do texto, de modo a perceber suas nuances e interpretar conforme o comando pede.

Sendo assim, pontua-se que na edição de 2023 e 2024, a metáfora fora colocada como o meio de expressão de diversos textos e autores para que os candidatos a reconheçam e entendam qual sua importância naquela produção, sendo um pouco mais aprofundada na forma como a metáfora é compreendida e abordada nas questões da prova ao longo dos anos.

7.1.1 Seleção dos textos para a produção do questionário

Com base no que foi dito na subseção anterior, foram encontrados oito textos que poderiam ser utilizados no questionário para aplicação com os participantes da pesquisa. No entanto, decidimos trabalhar apenas dois devido ao pouco tempo de análise que teríamos posteriormente, além de que seria mais proveitoso explorar um mesmo texto partindo do pressuposto da interpretação das metáforas lexicais, literárias e conceituais contidas nele.

Assim, nós decidimos trabalhar com o texto de 2024 “se você é feito de música, esse texto é para você”, pois observamos que ele possui muitas metáforas sejam elas lexicais ou conceituais, além de ter muitas intertextualidades, fazendo com o que o texto seja um pouco mais próximo da realidade deles, o que poderia facilitar no entendimento geral do texto. A segunda escolha foi o trecho da música dos Racionais MC’s trazida também na edição de 2024, justificada pela crítica debatida a partir do uso de metáforas literárias e conceituais.

7.1.2 Tratativas Iniciais com o NAPNE

Primeiramente, para dar início à coleta de dados, marcamos uma reunião com a coordenadora do setor, com o objetivo de sanar algumas dúvidas e sermos orientadas para que soubéssemos quais as etapas precisávamos cumprir para que a pesquisa ocorresse de maneira legal. Desse modo, nós explicamos o funcionamento da pesquisa, seus objetivos e as especificidades dos participantes: alunos do terceiro ano do ensino médio, com nível um e dois de suporte. Posteriormente, a coordenadora e as demais professoras, que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), descreveram como aconteceria o procedimento, indicando possíveis ocorrências.

Logo, enfatizou-se o cuidado e a seriedade que deveríamos ter em relação a esse grupo devido à rigidez cognitiva e à imprevisibilidade, pois a pesquisa poderia causar ansiedade e nervosismo além do habitual (ou até mesmo crises). Isso poderia acontecer porque a pesquisa seria um acontecimento novo a eles, além de que não conheciam a orientadora deste trabalho, tampouco a mim. Para que o desconforto fosse minimizado, as profissionais do AEE – gentilmente – prontificaram-se para acompanhar os seus alunos. Após esse momento, a coordenadora fez a seleção dos possíveis estudantes que participariam da coleta de dados.

A partir disso, fora observado que não haveria a quantitativa suficiente de alunos do terceiro ano e, por causa disso, precisou ser incluído na análise alunos do segundo ano para darmos continuidade. Por fim, a coordenadora me pediu para que eu enviasse por *e-mail* as

informações necessárias, bem como o pré-projeto, o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), e o questionário que eu aplicaria com o objetivo de formalizar o que foi dito na reunião e receber a devolutiva da lista dos alunos.

Mais tarde, após alguns dias, recebemos a resposta com a lista dos professores que realizam o acompanhamento e atendimento do AEE com seus respectivos alunos. Dessa forma, pudemos entrar em contato rapidamente com as docentes, as quais – em sua maioria – estavam previamente cientes da pesquisa. Assim, elas conversaram com os pais e com os seus alunos, ajudando-nos com o que estava ao alcance do NAPNE até o final da coleta de dados.

7.2 Análise de Dados

Os dados que irei analisar neste momento dizem respeito ao teste de leitura e de compreensão – o questionário – que fora aplicado aos cinco participantes já apresentados anteriormente. Nesse sentido, a primeira questão corresponde ao texto “Se você é feito de música, este texto é para você”. O comando pede que o aluno explique em suas palavras, o porquê do autor usar a expressão *feito de música* no título do texto. Com isso, nosso objetivo era observar quais as interpretações para essa metáfora literária de modo a investigar se havia obtido a compreensão.

A partir da pergunta acima, o participante Tiago respondeu “a expressão é utilizada no título se referindo ao leitor como alguém com um contato intenso com a música durante o cotidiano e que possui uma forte relação com a música não só como *hobby*, mas como uma atividade que interfere na vida da pessoa”. No mesmo sentido, Pedro escreveu que o autor usa a expressão “porque ele quer associar a existência humana com a música, ‘feito de música’, significa alguém que está completamente envolvido pela música no cotidiano”. O aluno Marcos explicou que “feito de música é dito pelo autor para expressar o quanto a música faz parte da vida do ser humano. Somos ‘feitos de música’ no sentido de que ela é tão presente na vida da maioria dos indivíduos”.

Semelhantemente a isso, o João registrou que ele utiliza a expressão, pois “sem a música a vida não teria sentido e que tudo que a gente faz tem”. O aluno Mateus dissertou que “Basicamente o autor quis dizer que essa expressão reflete a vida cotidiana. Imagina o mundo sem mundo sem música, ficaria sem graça, já com a música, a música está em todo lugar, festas, trilha de filmes, séries, etc. Justamente com essa diversidade e vários gêneros, a música vai para frente”.

Os alunos Tiago e Marcos possuem o entendimento de que o autor usa a expressão para se referir ao contato com a música durante o cotidiano. Além disso, Marcos entende a música como uma “atividade que interfere na vida da pessoa”. No entanto, apesar deles terem uma interpretação coerente, ela ainda é simplista, sobretudo no que se refere ao uso da metáfora e o que ela provoca – de maneira intencional – no leitor, posto que a música é tratada como algo muito além do que uma interferência no dia a dia de alguém. Ela consegue atuar para o bem-estar daqueles que a amam, ela desperta e expressa sentimentos ocultos, ela pode ser companhia, dentre outras funções.

Pedro, por sua vez, a sua resposta é mais resumida e direta, porém ele escreve algo interessante “ele quer associar a existência humana com a música”, ficando evidente que ele identifica a metáfora e o seu princípio, a qual opera, segundo os autores Lakoff e Johnson (1980 [2002]; 1999), como um recurso cognitivo usado para construir algo cognitivamente a partir da interação com outro domínio de experiência. Diante disso, é explícita a metáfora sendo essencial no uso da linguagem, aparecendo no título de modo expressivo, concretizando que ela se faz presente no pensamento e na ação, tendo em vista que o autor usa da metáfora para expor o seu sentimento para com a música.

Retomando a resposta de Pedro, ele disserta de forma similar ao Tiago, “significa alguém que está completamente envolvido pela música no cotidiano”. Embora ele tenha compreendido a ideia do que significa a função da metáfora, houve uma lacuna em sua interpretação, pois ele poderia ter explorado a associação da existência humana com a música para que pudéssemos analisar a sua compreensão em sua totalidade.

Agora, em relação ao João e ao Mateus, eles identificaram que a vida não teria sentido, ficaria sem graça sem a música. Mateus apresenta uma resposta ancorada nos exemplos do próprio texto para que sua resposta fique mais estruturada para provar o que a vida comum há música em qualquer canto do mundo.

Com base nas respostas dos alunos é notória a unanimidade na interpretação de que o autor emprega a expressão metafórica para imprimir a presença da música na vida dos ouvintes e, apesar de ser correta essa constatação, o significado vai além, pois o título sugere ainda que a música é intrínseca ao ser humano. Da mesma forma que somos feitos de carne, de ossos e de células, somos feitos de música, de uma forma não literal claramente. Sendo assim, a música não se limita ao ato de ouvir cantores (por mais frequente que seja), mas é vista como uma forma de sobreviver aos dias ruins, podendo ser comparada ao oxigênio para aqueles que a precisam, dando ar e vida.

A primeira questão apontou que todos entenderam a ideia principal do texto, ainda que tenham tido percalços na compreensão de metáforas, visto que não houve aprofundamento nelas, respondida de forma singela. É intrigante apontar que todas as respostas são pensadas e escritas de forma muito racional, quase não tendo marcas de subjetividade e de sentimentalismo. Isso demonstra que até mesmo em um texto literário eles buscam entendê-lo e analisá-lo de forma lógica e direta, o que dificultou em uma maior exploração do texto.

Além disso, as respostas demonstraram que eles se atentaram apenas ao que estava explícito no texto, ao que já estava dito, causando uma interpretação mais simples, pois o não dito, as impressões e inferências não foram realizadas, podendo avaliar que eles tiveram obstáculos em analisar o porquê de o autor utilizar a expressão e o que aquilo significava ao sentido do texto a partir de novas interpretações próprias. A partir disso, é evidente que a coerência central é a mais prejudicada nesse caso, posto que o grupo teve dificuldade em identificar o implícito e ir além no significado das palavras e metáforas e, por consequência, a interpretação fica mais fragmentada por não ter investigado totalmente o texto.

No que concerne ao ENEM, na competência IV, é necessário que o aluno compare informações de forma que o participante possa organizar e selecioná-las, a fim de que haja inter-relação entre ela e o conhecimento. De acordo com as autoras Araújo e Silveira (2019), essa correlação está a serviço da compreensão leitora dos alunos na medida em que eles a utilizam para criar uma argumentação robusta e consistente. Logo, nota-se pelas respostas que esta competência deveria ser mais trabalhada em sala de aula, a fim de que não sejam prejudicados no exame.

7.2.1 Análise da segunda questão referente ao texto *“se você é feito de música, este texto é para você”*

Dando continuidade às questões, na segunda, é questionado ao aluno se há outras expressões metafóricas no texto que confirmam a ideia expressa pelo título do texto, requerendo que ele cite duas. O aluno, então, deveria ler o texto novamente com mais atenção para verificar a existência de outras metáforas que demonstram a ideia de ser feito de música. Com base nisso, os alunos Tiago, Marcos e Pedro usaram dois trechos iguais para exemplificar: “entra o samba que reanima a mente”; “floresce do fundo do nosso quintal a batida que ressuscita o ânimo”.

Os trechos escolhidos indicam que os estudantes notaram as metáforas – conceitual e linguística – contidas no texto. A primeira se refere à metáfora conceitual A MENTE É UM CONTAINER, sugerindo que a mente é um recipiente ou conjunto do qual algo pode entrar e sair e, nesse caso, o samba indica a ideia de que ele entra e sai da mente e tem poder para reanimá-la; o segundo, diz respeito a uma metáfora linguística, a qual significa que a música torna mais belo o nosso interior e sua batida trazem alegria, força, ânimo, etc. Dessa forma, eles conseguiram identificar a metáfora como fora pedido, além de que os trechos revelam a conexão do porquê o autor utiliza a expressão feito de música.

O estudante Mateus citou os trechos “trilha de filme” e “o samba que reanima a mente”. O aluno usa o exemplo que foi usado acima pelos outros participantes, o qual está correto; no entanto, “trilha de filme” não veicula metáfora, tendo em vista que a frase se refere ao fundo musical de filmes que é intitulado por trilha sonora. João teve a resposta que divergiu do restante, utilizando os exemplos: “é preferível ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”; e “é pau, é pedra, é o fim do caminho”. No primeiro exemplo, ainda que configure a metáfora metamorfose ambulante, não há vestígios que o trecho remonta a ideia de que ele é feito de música, até porque quando o autor propõe a intertextualidade, ele o faz com o objetivo de mencionar as pessoas que criticam o gênero musical funk, mas que ao escutar, dançam e animam-se. No segundo exemplo, ele novamente usa a parte da música Águas de Março, no entanto não há presença de metáfora e nem tem ligação ao título.

Diante disso, avalia-se que os alunos Tiago, Marcos e Pedro conseguiram identificar as metáforas que se relacionavam com o título, indicando que houve entendimento com relação ao texto e o significado das metáforas, tendo êxito ao que foi pedido. Entretanto, quanto aos alunos Mateus e João, houve mais entraves, dado que as respostas distanciaram do que o comando pedia, havendo, então, a possibilidade deles não compreenderem o que é a metáfora e como ela se apresenta. Ou também terem dificuldade em identificá-la na produção textual de modo real.

O distanciamento no significado traz novamente à tona o comprometimento relacionado à coerência central, uma vez que a compreensão de metáforas exige a interpretação para além do sentido literal, impactando diretamente o entendimento do efeito produzido por meio do uso da metáfora. Ademais, pode haver interferência da teoria da mente (Nunes; Walter, 2016), considerando que a metáfora pressupõe o reconhecimento da intencionalidade discursiva do autor. Desse modo, a não identificação da metáfora revela

entraves no que diz respeito a realizar inferências, o que impacta diretamente o desempenho do aluno em avaliações como o ENEM.

7.2.2 Análise da terceira questão referente ao texto *“se você é feito de música, este texto é para você”*

Na 3ª questão é pedido para que o aluno leia novamente o trecho “há uma nuvem sobre os olhos [...]” e responda “por que você acha que o autor utilizou a palavra “nuvem” na expressão?”. Dessa forma, o aluno Pedro afirma: “Para simbolizar a melancolia e a vontade de chorar, por causa da semelhança entre lágrimas e chuva”. O Marcos entende como “A figura da nuvem indica intensidade. Não são apenas algumas lágrimas, são tantas que a quantidade de água pode caber em uma nuvem inteira. Quando se diz ‘nuvem de lágrimas’, não estamos necessariamente indicando choro no momento presente, mas no sentido de uma nuvem carregada que pode jorrar a qualquer momento”. O Tiago, no entanto, traz uma interpretação que destoa, é escrito da seguinte maneira: “o autor utiliza da palavra nuvem no enunciado para trazer ao texto a ideia de uma cortina, um nevoeiro que cega os olhos para o amargor. Uma ideia de estar cego em relação ao mundo em sua volta. Apenas com o foco de sentimentos trágicos”. Agora, os estudantes João e Mateus não conseguiram responder, deixando em branco.

Com base na resposta de Pedro, é possível notar que ele interpreta com base no conhecimento já consolidado popularmente, pois ele escreveu “para simbolizar a melancolia e a vontade de chorar, por causa da semelhança entre lágrimas e chuva”. Essa metáfora já é compreendida socialmente, tendo em vista que os olhos cheios de lágrimas se representam pela nuvem. Partindo desse pressuposto, afirma-se que Pedro entendeu corretamente a metáfora, interpretando-a de modo adequado.

Em relação ao aluno Marcos, nota-se que ele se expressa de forma imagética, visto que a partir da sua escrita é possível visualizar mentalmente o que ele interpreta. Para ele, a “figura da nuvem indica intensidade”, e uma possibilidade para explicar o seu pensamento é devido à literalidade, porquanto a nuvem é proporcionalmente grande. O aluno continua: “não são apenas algumas lágrimas, são tantas que a quantidade de água pode caber em uma nuvem inteira”. Isso confirma a sua leitura literal, dado que a expressão “nuvem de lágrimas” remete ao Marcos uma nuvem carregada de muitas lágrimas já que pode caber em uma nuvem inteira.

Além disso, ele faz uma conexão entre chuva e choro, pois ele diz “não estamos necessariamente indicando choro no momento presente, mas no sentido de uma nuvem carregada que pode jorrar a qualquer momento”, portanto, assim como a nuvem densa significa que em algum momento ela irá se esvaziar e, conseqüentemente, irá chover, assim é em relação às lágrimas, pode “jorrar a qualquer momento”. A sua interpretação, diferentemente de Pedro, mostra que Marcos explicou a expressão metafórica usando o que ele sabe de chuva e nuvem, de modo concreto, deixando de lado os sentimentos produzidos pela metáfora como melancolia e tristeza, focando-se na imagem mental da nuvem de lágrimas, constatando-se um possível prejuízo na teoria da mente e na coerência central pelo seu foco na interpretação concreta, sem observar a compreensão geral da metáfora (Nunes; Walter, 2016).

O participante Tiago se distingue em sua análise ao associar a nuvem com uma cortina/nevoeiro que cega os olhos, trazendo na sua resposta um possível estado emocional do autor que utiliza da expressão metafórica “nuvem de lágrimas”. Para o estudante, essa nuvem representa a cegueira para as coisas boas do mundo, do mundo em sua volta, por estar visualizando apenas os sentimentos trágicos. Nota-se, então, que a sua leitura fora a mais distinta do restante, e mais distante daquilo que o texto permite, fugindo do seu significado.

Os alunos João e Mateus não conseguiram responder a questão e, no final da entrevista, eles disseram que não haviam compreendido e por isso não responderam. Nesse sentido, é explícita a dificuldade em interpretação de textos, sobretudo com foco em metáforas. A respeito disso, pode-se dizer que isso pode ter acontecido devido à coerência central fraca, haja vista que eles possivelmente focaram apenas nos elementos literais do texto, causando a falta de interpretação em relação às informações implícitas. Além disso, há impacto na teoria da mente, pois a compreensão de metáforas exige que os meninos inferissem as intenções comunicativas do autor e reconheçam que o outro não fala de modo literal.

No ENEM, essa dificuldade tem implicações diretas nas competências avaliadas na área de Linguagens, especialmente aquelas que exigem a construção de sentidos implícitos, a interpretação de recursos expressivos e a análise dos efeitos de sentido da linguagem. Tendo em vista que a prova, normalmente, utiliza textos não literários, nos quais a metáfora aparece de forma menos explícita, o aluno pode ser encontrar percalços por não acessar o significado figurado, mesmo dominando aspectos gramaticais e informativos do texto. Assim, seu desempenho pode ser menor e ser mais prejudicado diante das questões que exigem que os alunos dominem os vários tipos de linguagem.

Ademais, no que diz respeito à vida pessoal e social, a dificuldade em compreender expressões metafóricas, ironias e implícitos pode gerar ruídos na comunicação cotidiana, uma vez que elas são frequentes nas interações sociais, levando a acontecer mal-entendidos, insegurança em comunicar-se ou retraimento social.

7.2.3 Análise da quarta questão referente ao texto *“se você é feito de música, este texto é para você”*

Na quarta questão é trazido um recorte do texto que veicula a metáfora conceitual TRISTE É PARA BAIXO, visualizada no trecho “terminou de se afundar ouvindo sertanejo sofrência [...]”. Diante disso, foi perguntado o que significa “se afundar”? O que essa imagem transmite sobre o estado da pessoa? À vista disso, João respondeu: “É que a pessoa está extremamente triste e magoada”. Tiago escreveu: “A expressão transmite a ideia de que a pessoa se afoga ou afunda as mágoas através do gênero musical sertanejo. De que a pessoa utiliza da música como uma forma de terapia ou romantização de sua sofrência”.

Pedro analisou que a expressão “significa ser completamente comovido pela música, pintando uma imagem melancólica sobre o estado emocional da pessoa levando o gênero de música citado”. Para além disso, Marcos expôs que “é no mesmo sentido que a expressão ‘estar no fundo do poço’, que expressa um estado de tristeza profunda, fracasso, descaso. Afundar é o processo do indivíduo indo cada vez mais em direção a tristeza, ao descaso com a própria vida. Afundar sugere que a pessoa está submergindo na água e, por consequência, está se afogando e gera a sensação de sufoco que o indivíduo pode estar experienciando”. O estudante Mateus deixa novamente a questão sem resposta.

O estudante João escreveu de modo objetivo e sem rodeios: “É que a pessoa está extremamente triste e magoada”, porém não explicou o funcionamento da metáfora, indicando uma resposta pouco elaborada, dado que ele só focalizou no sentimento interpretado por ele. Tiago, porém, responde que “a pessoa se afoga ou afunda as mágoas através do gênero musical sertanejo”, evidenciando sua consciência de que afundar-se é estar magoado, sentindo-se triste. Além disso, ele ainda diz que o sujeito ainda utiliza a música como uma forma de terapia ou para romantizar a sua sofrência, notando-se, dessa forma, que o Tiago compreende o que o autor quis dizer a partir da metáfora conceitual.

Quanto ao Pedro, ele se distingue na sua compreensão, pois, para ele, “significa ser completamente comovido pela música, pintando uma imagem melancólica sobre o estado emocional da pessoa levando o gênero de música citado”. No entanto, o “terminar de se

afundar” quer dizer que o sujeito está triste e para ficar mais ainda deprimido, ele usa a música, o sertanejo para isso, uma vez que esse gênero musical costuma falar de amores não correspondidos, traição, etc.

O aluno Marcos, por sua vez, demonstra uma interpretação mais estruturada, conseguindo explorar o significado da metáfora, utilizando da expressão “estar no fundo do poço”, que indica “estado de tristeza profunda, fracasso, descaso”. Diante disso, de acordo com o participante, “afundar sugere que a pessoa está submergindo na água e, por consequência, está se afogando e gera a sensação de sufoco que o indivíduo pode estar experienciando”. Com base na sua resposta, evidencia-se que há o entendimento da metáfora conceitual, haja vista que ele relaciona com outra expressão metafórica usada diariamente pelas pessoas, além de que novamente, como na questão anterior, ele cria o imagético em relação ao submergir-se, interpretando, ainda, o desconforto que é estar embaixo d’água. Isso novamente remete a sua literalidade, pois ele está compreendendo a partir de seu conhecimento do que significa afundar-se, indicando novamente que a teoria da coerência central é afetada; para além disso, as suas respostas demonstram a sua criatividade e a sua imaginação fértil, de modo a expressar ativamente em suas análises.

É importante também mencionar a associação do aluno ao compreender a metáfora e o seu sentido, utilizando a expressão metáfora “estar no fundo do poço”, evidenciando que nós nos expressamos de forma metafórica, e que essas manifestações metafóricas no nosso discurso fazem parte do léxico da nossa língua portuguesa, de modo que se estabeleça seu significado enquanto identidade brasileira (Dell’Isola, 1198). Nesse sentido, é notório que a metáfora conceitual é compreendida como um fenômeno discursivo que se manifesta em contextos referenciais marcados culturalmente, uma vez que seus significados são construídos e compartilhados pelos membros de uma mesma sociedade. Ainda que o Marcos não use tal expressão em seu dia a dia, mas ele entende que os que estão ao seu redor falam dessa forma e, por isso, há significado para ele.

7.2.4 Análise da quinta questão referente ao texto *“se você é feito de música, este texto é para você”*

Na 5ª questão, ainda sobre o mesmo texto, é questionado da seguinte maneira: “o que você entendeu com a expressão ‘peso das tragédias’? O que ela significa para você?” A expressão supracitada contém a metáfora conceitual TRAGÉDIAS SÃO CARGAS que

constrói a ideia de que os sofrimentos da vida são metaforicamente representados como uma carga física, a qual precisa ser carregada com esforço.

Diante disso, é interessante notar que essa questão cada aluno terá uma percepção distinta com relação à metáfora acima. João respondeu: “É que a tragédia é tão ruim que é pesada de saber”. Pedro escreveu: “Ela pode ser entendida como a bagagem de emoções, normalmente negativas, que as pessoas carregam dentro de si após eventos (situações que as impactaram de uma forte maneira).” Mateus explicou que “é por conta de notícias ruins que aconteceram no mundo e significa que ouvir a expressão ‘peso das tragédias’ gera gatilhos e tristeza”. Em relação ao Tiago, ele interpretou que “a expressão quando ligada ao contexto do texto repassa a ideia de poluição sonora somada ao cotidiano conturbado que as pessoas têm. São um peso quando não se possui um hobby terapêutico como a música”. Por fim, Marcos diz: “tragédias causam um abalo emocional pertinente no indivíduo, assim, a ideia de peso confere impacto, algo que o indivíduo deve se esforçar para suportar”.

Primeiramente, João ao dizer “que a tragédia é tão ruim que é pesada de saber”, ele avalia o conteúdo da tragédia mencionada, reconhecendo o seu valor negativo e tratando-a como sinônimo de algo ruim ou difícil. A sua interpretação não está incorreta, porém ela está superficial já que ela não desenvolve a ideia central da metáfora, de uma carga física, sendo ela contínua que precisa de força para carregá-la diariamente. Essa resposta pode ser relacionada à coerência central mais fraca, uma vez que o aluno se detém em um aspecto da expressão metafórica, sem articulá-la ao sentido global do texto nem à noção de continuidade e esforço na ideia de carga que precisa ser sustentada ao longo do tempo.

Em relação ao Pedro, ele descreve a metáfora como uma “bagagem de emoções que as pessoas carregam dentro de si”. A sua interpretação demonstra que há uma relação direta com a metáfora conceitual utilizada pelo autor, evidenciando que o aluno compreende as tragédias como algo acumulado ao longo do tempo, internalizado pelo sujeito sendo carregado emocionalmente. É curioso notar que ele se expressa recorrendo a outra metáfora conceitual a partir do uso de bagagem de emoções, substituindo CARGA por BAGAGEM, porém valendo-se da mesma ideia. Nesse sentido, novamente concretiza-se que a metáfora conceitual faz parte de nossa linguagem, de nosso pensamento e de nossas ações, uma vez que a exercemos nas nossas diversas relações sociais para expressar ideias mais abstratas e complexas (Ferrari, 2011), como as nossas emoções e tragédias que carregamos em nossas vidas.

Agora, quanto à resposta de Mateus, o qual diz que o peso das tragédias é “por conta de notícias ruins que aconteceram no mundo”, nota-se que o aluno associa a expressão não

como algo individual, mas situações trágicas que aconteceram no mundo, provavelmente guerras, mortes, etc, a qual “gera gatilhos e tristeza”, de acordo com a sua percepção. Assim, a sua construção de sentidos emerge da sua vivência pessoal do que são tragédias e como isso se torna um fardo para os seres humanos. Contudo, embora o tenha respondido, houve uma lacuna em sua resposta em relação ao aspecto metafórico da expressão, uma vez que Mateus não explorou a ideia de tragédia como carga a ser sustentada, nem o esforço contínuo implicado nesse “peso”. Sua resposta se concentra nos efeitos emocionais imediatos das tragédias, como tristeza e gatilhos afetivos, sem relacionar esses impactos à imagem simbólica de algo que se acumula e precisa ser carregado ao longo do tempo, o que evidencia uma compreensão mais pessoal do que propriamente metafórica e isso pode ser interpretado a partir da Teoria da Disfunção Executiva, que faz com que possivelmente haja esse comprometimento no monitoramento de seu comportamento na leitura e ato de direcionar a sua atenção para outros aspectos do texto, por exemplo, fazendo-o focalizar apenas no que diz respeito à sua visão pessoal, e não percebendo o que o texto está comunicando.

No que concerne à resposta de Tiago, ele interpretou que “a expressão quando ligada ao contexto do texto repassa a ideia de poluição sonora somada ao cotidiano conturbado que as pessoas têm [...]” e, desse modo, ele relaciona o “o peso das tragédias” com a poluição sonora e ao próprio cotidiano conturbado. Além do mais, a sua interpretação pode ser devido ao que está a seguir da expressão escolhida: “Já somos castigados com o peso das tragédias, o barulho das buzinas”, com esse trecho pode ter nascido a sua interpretação e, ainda, por causa do conteúdo do texto, a música, um instrumento terapêutico, já que ele diz que sem ela toda essa poluição sonora vira um peso para aqueles imersos na correria do dia a dia. E, mais uma vez, é possível observar como o aluno constrói o sentido de “peso das tragédias” a partir de sua própria percepção, considerando que pessoas autistas tendem a vivenciar uma sobrecarga sensorial mais intensa em relação aos neurotípicos, de modo que a exposição constante a estímulos sonoros pode ser experimentada como particularmente incômoda e exaustiva, configurando-se, para ele, como um verdadeiro fardo.

Sendo assim, a sua resposta indicou, nesse contexto, uma coerência central preservada, pois Tiago conseguiu ir além de aspectos isolados da linguagem e apreender o sentido global do discurso. A coerência central não é a única que é percebida, mas há aspectos também relacionados à teoria de mente, pois ao considerar o impacto das tragédias sobre o sujeito e compreender a música como um recurso terapêutico, Tiago mostra a sua capacidade de inferir estados mentais, emoções e propósitos comunicativos que não estão explicitamente formulados no texto.

Com base na resposta de Marcos, percebe-se a sua ciência acerca da causa das tragédias para com os seres humanos já que ele diz que as “tragédias causam um abalo emocional pertinente no indivíduo” e que essa pessoa deve se esforçar para suportar o impacto que as tragédias acarretam-a. Desse modo, ele explicita a ideia central da metáfora conceitual de que as tragédias funcionam como uma carga que exige força para suportá-la, evidenciando a sua compreensão do mecanismo metafórico e de seu efeito expressivo no texto.

7.2.5 Análise da sexta questão referente ao texto *“se você é feito de música, este texto é para você”*

Na sexta questão, é perguntado aos alunos: “Você acha possível o samba entrar na mente e reanimá-la? Por que o autor utiliza essa expressão?” No trecho ‘entra o samba e reanima a mente’ há a metáfora conceitual A MENTE É UM CONTAINER, sugerindo que a mente é um recipiente ou conjunto do qual algo pode entrar e sair.

A partir disso, João respondeu: “É que o samba é um ritmo musical alegre e contagiante”. Para Mateus é “porque as músicas de samba são mais alegres, principalmente pelo ritmo e as letras. Tem letras que fala sobre positividade e dando a volta por cima e etc”. Pedro analisou: “não literalmente, mas o samba é um bom gênero musical para melhorar o astral. O autor utiliza essa expressão para associar o ritmo alegre no samba com o efeito positivo que tal melodia pode ter.” Já o Tiago respondeu: “depende. O autor utiliza do sentido de reanimação da mente como uma forma de representar o que a presença da música pode trazer ao dançarino ou apreciador de uma boa música de forma que ele se sinta alegre ouvindo uma canção que aprecia.” O participante Marcos expôs que “entra na mente e reanima no sentido de transformar um estado ruim em um bom, melhor, prover alegria ao indivíduo. Esse efeito a música é realmente capaz de proporcionar.

Primeiramente, o João interpreta a expressão “entra o samba e reanima a mente” a partir da ideia de que o samba é “um ritmo musical alegre e contagiante”. Dessa forma, ele associa o efeito da música diretamente à alegria proporcionada pelo ritmo, porém sem aprofundamento na interpretação da metáfora, posto que ele apenas expõe o que já é conhecido do ritmo musical. E, embora essa afirmação seja adequada, a resposta de João não explicita a relação entre “entrar na mente” e a natureza metafórica dessa expressão, o que indica processamento mais literal da linguagem. Além disso, a sua leitura interpretativa pode ser explicada pelo fato de que o texto versa acerca da relação da música com aqueles que são

feitos dela, de modo que seja um elemento essencial de bem-estar diário, permitindo ao aluno construir sentido a partir de uma associação direta entre música e alegria.

De forma similar ao João, Mateus respondeu também que as músicas de samba são mais alegres por causa do ritmo e das letras, destacando, ainda, letras que abordam positividade e a ideia de “dar a volta por cima”. Assim como ocorreu na resposta de João, Mateus deixa de lado o real significado da metáfora conceitual, de modo que ela não seja interpretada verdadeiramente, uma vez que sua atenção foi direcionada aos sentimentos de alegria que o ritmo musical pode trazer, não realizando inferência com relação à ideia de lidar com a mente como se fosse um recipiente de maneira que se possa adicionar e retirar objetos.

Além de João e Mateus, Pedro também associa o “reanima a mente” ao gênero musical, compreendendo o samba como um elemento capaz de melhorar o astral. Para ele, o autor associa “o ritmo alegre no samba com o efeito positivo que tal melodia pode ter”, mantendo sua interpretação centrada nos efeitos emocionais da música, sem explorar diretamente o funcionamento da metáfora conceitual presente na expressão. Dessa forma, observa-se que, nas respostas de João, Mateus e Pedro que houve a compreensão do texto utilizado para as questões, porém eles não exploraram as metáforas e o seu significado, ficando evidente que é difícil aos estudantes aprofundar nos elementos mais abstratos e metafóricos do texto, o que consta que a teoria da mente é fraca devido aos percalços interpretativos.

Adicionalmente aos meninos já mencionados, Tiago também interpreta a expressão como uma forma de representar o impacto positivo que a música pode exercer sobre o indivíduo, especialmente sobre aquele que dança ou aprecia uma canção de que gosta. Desse modo, Tiago associa a reanimação da mente ao efeito emocional da música no sujeito, compreendendo-a como um recurso simbólico. Mas, da mesma forma que eu falei anteriormente, a sua resposta não abarca o significado da metáfora, tornando a resposta muito simples em relação ao seu significado, sobretudo, no que concerne à metáfora conceitual.

Agora, em relação ao Marcos, ele justifica que a expressão “entra o samba e reanima a mente” diz respeito à transformação do estado emocional de um indivíduo que outrora estava triste, mas, devido à presença da música, ele se alegra, afinal “[...] esse efeito a música é realmente capaz de proporcionar”. A sua resposta, como a dos outros, justifica-se pelo significado global do texto, fazendo com que o seu foco saia da metáfora.

Diante das respostas expostas, nota-se unanimemente que os alunos não exploraram a metáfora conceitual da forma esperada, no entanto isso não quer dizer que as suas interpretações estejam incorretas; pelo contrário, isso mostra justamente a complexidade da

metáfora conceitual que, por ser tão presente na nossa linguagem e na nossa comunicação, ela passa despercebida de forma que, se não houver um olhar atento, ela não será identificada e, por conseguinte, não irá ser explicada já que não houve a identificação. Dito isso, é evidente que os não identificam a metáfora conceitual A MENTE É UM CONTAINER, dado que eles nem visualizam e nem interpretam a ideia de algo entrar na mente (ou sair), apenas dialogam com o que está após - reanimar a mente -, justificando com base na ideia central do texto.

Outrossim, levando em consideração o que Randi *et al.* (2010) aponta acerca das habilidades bem desenvolvidas de reconhecimento das palavras, porém a compreensão leitora pode ser afetada, especialmente no que se refere a realizar inferências, integração textual, monitoramento metacognitivo e memória de trabalho. Essas habilidades são fundamentais para a construção de sentidos implícitos e abstratos, como aqueles mobilizados pela linguagem metafórica. Nesse sentido, as respostas evidenciam uma coerência central enfraquecida, no momento em que os alunos compreendem elementos isolados do texto, associando unicamente música e alegria, não integrando plenamente esses elementos ao funcionamento conceitual da metáfora sem a conexão necessária entre os outros aspectos textuais para, enfim, apreender o sentido global e simbólico da expressão.

Além disso, a ausência de uma interpretação mais aprofundada da metáfora pode ser relacionada a limitações na teoria da mente, uma vez que compreender a intenção comunicativa do autor exige a capacidade de inferir estados mentais, emoções e propósitos que não estão explicitamente formulados no texto. Ao restringirem suas interpretações aos efeitos emocionais imediatos da música, os alunos demonstram menor mobilização desse tipo de inferência, permanecendo em um nível mais concreto de compreensão.

Agora, para sintetizar o que foi analisado nas seis questões acima relacionadas ao texto “Se você é feito de música, este texto é para você”, eis abaixo uma tabela para melhorar a visualização do que fora observado em relação aos alunos com base na compreensão de metáforas e no texto propriamente dito.

Tabela 4 – Síntese das respostas do grupo de participantes

Aluno	Houve compreensão do significado global do texto?	Primeira e segunda questão do questionário	Terceira e quarta questão do questionário	Quinta e sexta questão do questionário
João	Sim, parcialmente	Questão 1 – a sua resposta foi simplista, porém houve compreensão do texto; Questão 2 – A resposta não se relaciona com as	Questão 3 – não respondeu Questão 4 – não explicou funcionamento da metáfora;	Questão 5 – não desenvolveu a ideia central da metáfora; Questão 6 – ele não identificou a metáfora e, com isso, não pôde

		metáforas, levando a crer que não foram compreendidas.	focalizou no sentimento interpretado por ele.	explica-la.
Mateus	Sim, parcialmente	Questão 1 – focou-se o autor diz, sem explicitar a sua interpretação. Questão 2 – conseguiu identificar uma metáfora	Questão 3 – não respondeu Questão 4 – não respondeu	Questão 5 – não desenvolveu a ideia central da metáfora; Questão 6 – ele não identificou a metáfora.
Pedro	Sim	Questão 1 – identificou o objetivo da metáfora no texto, mas houve lacuna em sua interpretação. Questão 2 – identificou as 2 metáforas.	Questão 3 – compreendeu e analisou de forma adequada, Questão 4 – entendeu parcialmente a metáfora.	Questão 5 – não desenvolveu a ideia central da metáfora; Questão 6 – ele não identificou a metáfora.
Tiago	Sim	Questão 1 – sua resposta foi simplista, sobretudo acerca do uso da metáfora e o que ela provoca no leitor. Questão 2 – identificou as 2 metáforas.	Questão 3 – fugiu do significado. Questão 4 – entendeu a intencionalidade a partir da metáfora conceitual.	Questão 5 – ciente da metáfora. Questão 6 – ele não identificou a metáfora e, com isso, não pôde explicá-la.
Marcos	Sim	Questão 1 – sua resposta foi simplista sobretudo no que se refere ao uso da metáfora e o que ela provoca no leitor. Questão 2 – identificou as 2 metáforas.	Questão 3 – expressa de forma imagética; leitura literal. Questão 4 – explorou o significado da metáfora;	Questão 5 – houve compreensão da metáfora e de seu efeito expressivo no texto. Questão 6 – ele não identificou a metáfora e, com isso, não pôde explicá-la.

Fonte: autora, 2026

7.2.6 Análise da sétima *questão* referente ao texto “Capítulo 4, versículo 3”

A sétima questão gira em torno da música dos Racionais MC’s “Capítulo 4, versículo 3” e o seu comando está organizado da seguinte forma: “Análise o primeiro verso da música e explique como a metáfora arma/munição altera o tom do poema? Que emoções e atitudes ela sugere em você?” O primeiro verso diz “minha palavra vale um tiro, eu tenho muita munição” e, nela, há a metáfora expressando que o efeito do seu discurso equivale a uma bala que é direta, rápida e letal. A compreensão adequada do trecho da música exige, portanto, não apenas o reconhecimento da expressão metafórica, mas a sua integração ao sentido global do texto, às emoções evocadas e à intencionalidade do eu-lírico.

Sendo assim, o aluno João analisou: “É que as suas palavras podem ser tão perigosas igual munição. De raiva”. Enquanto que Mateus respondeu: “No meu ponto de vista, a emoção e atitude seria a voz como tiro e a munição seria informações/provas, e também falando como ainda existe uma insegurança no Brasil?” O aluno Pedro diz que “A metáfora ajuda a moldar o poema como uma manifestação das ideias impactantes do autor, ao associar

essas ideias a serem transmitidas com tiros. As emoções e atitudes sugeridas são de conflito, revolta, convicção e motivação perante a algo desafiador”.

Tiago sugeriu que “o poema utiliza de diversos termos metafóricos para apresentar suas ideias, quase que de maneira agressiva. O texto ganha este cenário figurado para também complementar as rimas e combinações de palavras com diferentes sentidos que geram uma ideia de coesão ao sondar das expressões com seus sentidos figurados e metafóricos que possuem uma lógica própria.” Marcos explicou que “associar palavra a um tiro confere poder a ela, pois, agora é capaz de ferir, causar impacto. Ter muita munição, deste modo, mostra que a pessoa tem muito a dizer e não tem medo de falar. A mim remete a agressividade, imposição de ser, coragem”.

Primeiramente, o João em sua resposta, ainda que não esteja ciente de sua ação, ele identifica, de acordo com a autora Ferrari (2011), os dois tipos de domínio da metáfora que está sendo analisada, haja vista que para explicar, expressar as nossas ideias mais abstratas e complexas, precisamos envolver “a conceptualização de um domínio de experiência em termos de outro” (Ferrari, 2011.p.92), os quais são identificados como domínio-fonte e o domínio-alvo. Dessa forma, ele explica o conceito de palavra metafóricamente em termos de munição: “É que as suas palavras podem ser tão *perigosas* igual *munição*”. Assim, na resposta supracitada o domínio-fonte é a munição (perigosa) e o domínio-alvo diz respeito à palavra, o discurso, sugerindo que a linguagem também pode ferir e causar sofrimento ou consequências graves, mesmo sem violência física.

No entanto, apesar de estar correta a sua resposta, ela está superficial posto que não explica como o uso da metáfora altera o tom da música. Desse modo, em sua resposta não há a articulação entre os elementos como a intencionalidade do autor em utilizar esses domínios e o porquê dele utilizar essa metáfora, o tom de sua fala e o que ela revoga a partir disso, as emoções provocadas a partir da metáfora, etc. Diante disso, a sua compreensão leitora pode ser justificada pela teoria da mente fraca o que indica uma compreensão parcial e pouco integrada do texto.

Agora, em relação ao Mateus, primeiramente vemos que a resposta está um pouco confusa quanto à organização de suas ideias. Ele diz que a emoção e a atitude sugeridas seriam a voz como tiro e a munição as informações/provas, e o texto dá margem para essa interpretação mesmo que ela se distancie da interpretação esperada. Além disso, ao inserir a noção de “insegurança no Brasil”, o aluno desloca o foco do significado global para uma interpretação que não é explicitada em sua resposta e, ainda, ele coloca o sinal de interrogação, indicando a dúvida com relação a esse assunto.

Pedro, por sua vez, traz em sua justificativa o objetivo no uso da metáfora na tentativa de explorar como o uso da metáfora altera o tom do poema. Logo, ele diz que “a metáfora ajuda a moldar o poema como uma manifestação das ideias impactantes do autor, ao associar essas ideias a serem transmitidas com tiros. As emoções e atitudes sugeridas são de conflito, revolta, convicção e motivação perante a algo desafiador”. O estudante aparenta compreender o porquê o autor utilizar a metáfora, justamente para trazer impacto ao relacionar palavras com tiro; para ele, os efeitos emocionais são de conflito, revolta, convicção e motivação perante a algo desafiador. Sob a perspectiva da teoria da mente, Pedro demonstra capacidade de inferir a intencionalidade do autor, compreendendo a metáfora como estratégia discursiva para impactar o leitor.

De modo semelhante, Tiago sugere que “o poema utiliza de diversos termos metafóricos para apresentar suas ideias, quase que de maneira agressiva”, e isso é devido à metáfora conceitual e também por causa da linguagem incisiva e enfática do autor ao dizer que a sua palavra vale um tiro, além de indicar que a metáfora é um recurso que faz parte do texto. A sua resposta, ainda, abrange a estrutura da música, tendo em vista que ele fala que o autor utiliza do cenário figurado para complementar as rimas e combinações de palavras com sentidos que divergem para sondar as expressões com seus sentidos figurados e metafóricos que possuem uma lógica própria. Desse modo, a sua forma de analisar a metáfora, apreende o modo que o autor utiliza dois termos completamente diferentes, como palavra e bala, e faz com que haja um efeito de sentido a partir disso.

Por fim, a resposta de Marcos revela a sua compreensão da metáfora e de seus efeitos de sentido, pois ao afirmar que associar a palavra a um tiro confere poder, impacto e coragem ao eu lírico, o aluno reconhece tanto o significado metafórico específico quanto sua função no significado global do texto. Além disso, ao interpretar “ter muita munição” como ter muito a dizer e não ter medo de falar, Marcos demonstra sua interpretação para além do que está sendo dito, atuando como um leitor ativo.

Diante disso, é evidente que, por meio das respostas e análise dos meninos, a metáfora não está na posição de enfeitar o texto, não é um recurso estilístico, mas sim um processo cognitivo que atua diretamente na construção do sentido do poema, até porque falamos de forma metafórica, agimos, pensamos diariamente, mesmo sem saber. A partir dessa questão é possível identificar que os alunos João e Mateus possuem mais percalços no que diz respeito à compreensão leitora e metafórica de modo que podem sair comprometidos ao ENEM devido à literalidade que o espectro traz consigo. Assim, de acordo com Elias e Koch (2008), é necessário que o leitor investigue, faça inferências, que seja atuante na construção de sentidos.

Adicionalmente a isso, Marcuschi (2008) explica que, para entender um texto não equivale a entender palavras ou frases, mas produzir sentidos e inferir numa relação de outros conhecimentos que o sujeito possui. O exame, ainda, exige do aluno o acionamento de seus próprios conhecimentos de mundo, antecipação e predição, checagem de hipótese, levantamento de informações, comparação, generalização, inferências locais e globais (Araújo; Silveira, 2019), uma vez que ele aplicará conceitos referentes às várias áreas de conhecimento.

7.2.7 Análise da oitava questão referente ao texto “*Capítulo 4, versículo 3*”

Na oitava questão é perguntado: “Em sua opinião, no trecho ‘e tem disposição pro mal e pro bem [...]’, o que o autor quer dizer?” Nele há a metáfora conceitual ATITUDE É UMA PESSOA, pois ela “tem disposição pro mal e pro bem”, capaz de tomar suas decisões como um ser humano age no mundo.

À vista disso, João respondeu: “É que as pessoas tem disposição de escolher o lado que ela vai ficar”. O Pedro diz: “ele quer dizer que sua atitude desafiadora pode ser vista e usada como algo positivo ou negativo, dependendo do contexto”. Tiago: “Ele comunica que sua forte atitude tem disposição para cometer ambos o bem e o mal independente de moralidade ou distinção deixados claros no poema”. Marcos justificou: “a letra possui muitos antagonismos ‘sádico ou anjo’, ‘antigo e moderno’, ‘pro mal e pro bem’, é um deles. Indica que o sujeito da música pode agir de diferentes maneiras a depender da situação, da perspectiva. Ele é multifacetado e as suas ações são relativas”. O Mateus, porém, não respondeu.

Sendo assim, é possível notar novamente que João utiliza de sua resposta resumida e direta ao explicar que as pessoas têm o livre arbítrio de escolher qual lado irá ficar. Com isso, fica evidente que ele está ciente que atitudes não tomam decisões, mas sim as pessoas tomam e, para ele, há o gerenciamento das próprias atitudes, as quais podem o levar para o lado bom e mau. Assim, demonstra que ele entendeu o ponto central do trecho, porém não há a compreensão da metáfora já que ele não discute acerca dela e de seu uso.

Agora, o Pedro tem a noção de que o autor quer dizer “que sua atitude desafiadora pode ser vista e usada como algo positivo ou negativo, dependendo do contexto”, demonstrando que fora lida à risca, sem desvios na sua interpretação. Diante disso, nota-se que sua leitura fora simplista e insuficiente com relação à metáfora conceitual e a compreensão global do texto. De modo semelhante, Tiago responde que a atitude tem

disposição para combater ambos (o bem e o mal), independentemente de moralidade ou distinção, deixando claro também que a interpretação é literal, pois não há a percepção que há uma metáfora conceitual no trecho.

Com relação ao Marcos, sua resposta faz apontamentos acerca da recorrência da figura de linguagem antítese (por ele mencionado como antagonismo), trazendo exemplos do texto que comprovem o que ele irá falar em seguida. Desse modo, ele explica que a antítese, como a do trecho “pro mal e pro bem”, indica que o sujeito da música pode agir de diferentes maneiras a depender da situação, da perspectiva. Ele é multifacetado e as suas ações são relativas. Assim, ele nota que a atitude é um sujeito, o qual é multifacetado e de acordo com o contexto, ele tem liberdade para a sua tomada de decisões.

7.2.8 Análise da nona questão referente ao texto “Capítulo 4, versículo 3”

Na nona questão é questionado aos alunos: “Por que o autor utiliza a expressão “minha atitude vai além”? O que isso quer dizer para você?” Nesse verso, configura-se a ideia de que a ATITUDE É UMA PESSOA QUE PERCORRE A UM CAMINHO, sendo capaz de se movimentar que pode ir e vir de algum lugar.

Dessa forma, na tentativa de responder à pergunta, João responde: “É que as ações que ele faz é muito além do que ele fala”. Mateus explica: “quer dizer que a pessoa pode ser capaz de fazer tudo, das duas uma: ou vai fazer besteira, ou vai fazer ou vai fazer algo como heroico”. Agora, Pedro, semelhantemente, diz: “quer dizer que seu comportamento causará um impacto significativo no ambiente ao seu redor”. Tiago, diferentemente dos demais, justifica sua resposta do seguinte modo: “o autor da obra sucede a ideia de que na falha ou no sucesso de suas ações e objetivos ele vai além, buscando se tornar algo maior e não se resumindo do erro”. Marcos responde: “é preciso retomar a frase anterior, vai além do que? Sua atitude independe se o sujeito está na queda (má condição) ou ascensão (boa condição). ‘Vai além’ também indica a forma da sua atitude, demonstrando ignorar e superar os parâmetros convencionais”.

João, então, inicia a discussão respondendo que “as ações que ele faz é muito além do que ele fala”, expressando a ideia popular que as ações dizem mais do que a nossa fala e, ainda que isso seja correto, a sua resposta não abrange a identificação da metáfora conceitual e tampouco a sua explicação, dado que ele não explicita a ideia de deslocamento para a algum lugar, indicando novamente a dificuldade na identificação da metáfora, sobretudo, conceitual.

Mateus diz que a expressão “quer dizer que a pessoa pode ser capaz de fazer de tudo e das duas uma: ou vai fazer besteira, ou vai fazer ou vai fazer algo como heroico”. Desse modo, a sua resposta apresenta uma interpretação que tangencia o sentido do verso, mas de forma ainda pouco precisa. Ao mencionar que a pessoa pode “fazer besteira ou algo heroico”, ele retoma a oposição entre bem e mal recorrente no texto. Contudo, sua resposta não se concentra na ideia de percurso, o que é evidente na metáfora da atitude como algo que se move para além de limites.

Agora, para Pedro, a expressão metafórica corresponde ao impacto significativo que as atitudes do eu-lírico têm ao redor dele, o que pode dialogar com o “ir além”. No entanto, assim como ocorre com os demais participantes, sua resposta mantém-se em um nível ainda simplista, uma vez que não explicita o funcionamento da metáfora conceitual nem articula o impacto mencionado à ideia de percurso, avanço ou superação de limites que estrutura o verso. Desse modo, embora Pedro reconheça um dos efeitos do “ir além”, ele não integra essa percepção à intencionalidade do autor nem ao sentido global da canção, o que indica uma compreensão parcial da metáfora e de sua função discursiva.

Tiago, porém, apresenta uma interpretação mais elaborada ao dizer que o autor traz a ideia que independentemente se alguém está vivendo o sucesso ou o fracasso, ele vai além, na busca de se tornar alguém melhor e não se resumindo ao erro, compreendendo expressão metafórica como um processo contínuo de superação. Nesse caso, a sua resposta demonstra mais clareza, permitindo que a atitude seja entendida como movimento existencial, e não como um evento isolado. Além disso, sua resposta evidencia capacidade de atribuir intenções, objetivos e estados mentais ao eu-lírico, favorecendo uma interpretação própria do aluno de modo coerente e expressivo.

De forma similar ao Tiago, a leitura de Marcos corresponde também à ideia de que a atitude do eu-lírico independe se o sujeito está na queda (má condição) ou ascensão (boa condição), pois a expressão “vai além” demonstra ignorar e superar os parâmetros convencionais. Ademais, ao reconhecer que essa atitude ignora parâmetros convencionais, Marcos explicita o efeito de transgressão produzido pela metáfora, articulando intencionalidade autoral, estrutura do texto e significado global. Assim a sua leitura demonstra um posicionamento ativo diante do texto e na construção de sentido.

7.2.9 Análise da décima questão referente ao texto “Capítulo 4, versículo 3”

A décima questão, a última desta análise, configura-se como: “Por que o eu-lírico se identifica como ‘fronteira do céu com o inferno’? O que isso significa na música?” Nesse sentido, na expressão há a veiculação da metáfora conceitual CÉU E O INFERNO É UM ESPAÇO FÍSICO, sugerindo que o bem e o mal são compreendidos como lugares delimitáveis, contíguos e passíveis de transição, indicando que o sujeito poético não se fixa em uma identidade moral estável. Ao contrário, ele se constrói como uma figura ambígua, transitória e imprevisível, capaz de oscilar entre extremos. Assim, a “fronteira” não representa apenas um limite geográfico, mas um estado identitário, no qual bem e mal se encontram e se misturam.

Assim, João respondeu que “é que o local onde ele tá é a fronteira pro céu e o inferno”. Pedro, em contrapartida, explica que para ele “essa identificação representa sua ambiguidade moral e seus conflitos éticos internos”. Tiago e Marcos, respectivamente, também respondem na mesma linha de pensamento dizendo: “como em diversos trechos da canção, como ‘tem disposição pro o mal e pro bem’, o autor indica através desta expressão uma certa dualidade de suas ações, possuindo uma bússola moral ou não sobre o certo e o errado ele é capaz de tomar ambas as decisões” e “o ser está constantemente em uma linha tênue entre o errado e o certo, o bem e o ruim”. Mateus não respondeu.

Diante das respostas expostas, João diz que ele se identifica como fronteira do céu com o inferno, porque “o local onde ele tá é a fronteira pro céu e o inferno”, porém expondo dessa forma é impossível estar literalmente nessa fronteira dita e a sua resposta não é explicada para que entendamos o que o João quer dizer ou entendeu (ou não). Assim, sua leitura indica a literalidade, permanecendo restrita ao sentido imediato da imagem da expressão, ligação com o significado global da canção.

Pedro, de forma contrária, explica que para ele “essa identificação representa sua ambiguidade moral e seus conflitos éticos internos”, aproximando-se do sentido da metáfora reconhecendo que a “fronteira” representa um estado de tensão entre escolhas opostas, coerente com a identidade instável apresentada na música. Paralelo a isso, Tiago e Marcos trazem uma interpretação parecida envolvendo a ambiguidade do ser humano que está constantemente, como diz Marcos, em uma linha tênue entre o certo e o errado. Nesse contexto, nota-se que os três alunos supracitados notaram o que está na entrelinha do sentido do texto e acerca dos usos das metáforas conceituais.

Tabela 5 – Síntese das respostas do grupo de participantes

Aluno	Houve compreensão do significado global	Sétima e oitava questão do questionário	Nona e décima questão do questionário
-------	---	---	---------------------------------------

do texto?			
João	Sim, parcialmente	<p>Questão 7 – compreensão parcial, posto que ele não explica como o uso da metáfora altera o tom da música.</p> <p>Questão 8 – compreende a metáfora, mas de modo simples.</p>	<p>Questão 9 – não identifica a metáfora e tampouco explica a sua explicação</p> <p>Questão 10 – sua resposta evidencia a literalidade.</p>
Mateus	Sim, parcialmente	<p>Questão 7 – Interpretação se distanciou do esperado.</p> <p>Questão 8 – não respondeu</p>	<p>Questão 9 – não explicou o funcionamento da metáfora; tangenciou o sentido.</p> <p>Questão 10 – não respondeu</p>
Pedro	Sim	<p>Questão 7 – compreendeu a metáfora e o seu uso</p> <p>Questão 8 – não compreendeu a metáfora</p>	<p>Questão 9 – compreensão parcial da metáfora e de sua função discursiva.</p> <p>Questão 10 – demonstrou compreensão da metáfora.</p>
Tiago	Sim	<p>Questão 7 – explora a metáfora como elemento do texto e o objetivo do autor.</p> <p>Questão 8 – interpretação literal.</p>	<p>Questão 9 – demonstrou compreensão da metáfora.</p> <p>Questão 10 – demonstrou compreensão da metáfora.</p>
Marcos	Sim	<p>Questão 7 – houve compreensão da metáfora.</p> <p>Questão 8 – compreende a metáfora</p>	<p>Questão 9 – demonstrou compreensão da metáfora.</p> <p>Questão 10 – demonstrou compreensão da metáfora.</p>

Fonte: autora, 2026

Assim, com base no que foi exposto nesta seção, é evidente que estudantes autistas possuem dificuldades próprias em relação à compreensão leitora e metafórica, sobretudo, as metáforas conceituais que costumam passar despercebidas nos textos não literários, fazendo com que muitas vezes não seja identificadas e, conseqüentemente, não haja a análise do seu significado global.

Os alunos João e Mateus possuem comprometimento maior em relação à leitura, devido às questões que as metáforas conceituais e linguísticas não foram interpretadas como o esperado, além que o estudante João demonstra ter dificuldade para explorar a sua resposta, já que todas elas foram escritas de forma direta e objetiva, fazendo com que seja difícil de compreendermos suas intenções por detrás das respostas. Quanto ao Mateus, conforme o observado a partir das questões viu-se que ele deixou quatro questões em branco, refletindo na sua dificuldade em interpretação de textos como ele mesmo indicou para mim no dia da coleta de dados, além de que, quando respondia, a sua análise se distanciava do horizonte esperado.

Com relação ao Pedro, Tiago e Marcos, seus desempenhos foram parecidos, pois eles exploraram mais as respostas na tentativa de identificar, analisar e explicar seu funcionamento e o porquê do autor utilizá-las. A maioria das vezes eles tinham êxito e, em outras, como a primeira e a sexta, tiveram mais percalços de modo que apresentassem leituras mais literais, principalmente com os alunos Tiago e Marcos, devido ao TEA. Essa diferença de desempenho dos participantes advém de muitos fatores: a ansiedade, o nervosismo, o cansaço

do dia da coleta, o nível de suporte, a prática de leitura ou ausência dela pode ser um fator determinante da pesquisa. Sendo assim, é importante que mais estudos venham ser realizados articulando o TEA, a leitura e compreensão metafórica, a fim de que sejam fomentadas mais discussões acerca, contribuindo para a academia e profissionais escolares.

7.3 Estratégias e possibilidades para desenvolver as habilidades de leitura com alunos com TEA baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Diante do que foi exposto nas seções anteriores, no que tange à leitura e à compreensão metafórica com alunos autistas do ensino médio, é de extrema importância perpassar na discussão acerca de possíveis estratégias para com os estudantes, com o objetivo de desenvolver e ampliar as habilidades de leitura.

De acordo com a autora Koch (2002, p. 50), configura-se o conceito de estratégia como uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação. Nesse sentido, ao falar de estratégias, é importante mencionar que falo de ações didáticas na sala de aula para a formação leitora de estudantes com TEA, a partir das aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Para isso, Branchi (2023) articula, em formato de lista, algumas estratégias pedagógicas inclusivas, com o intuito de auxiliar os docentes da área de linguagem e pontua também que o profissional deve adaptá-las para o contexto educacional que está inserido e o perfil do aluno.

Primeiramente, a estudiosa comenta que antes de realizar qualquer ação, é necessário conhecer o estudante, identificando as potencialidades, as limitações, interesses, sobretudo, os hiperfocos desse grupo podem ser um grande aliado para que a motivação seja conquistada para com a leitura, a fim de que possam elaborar aulas e atividades para que favoreçam o seu desenvolvimento. Após esse passo, é importante que a elaboração das atividades e planejamento das aulas de modo que tais características e preferências sejam consideradas tanto no momento de seleção das obras e textos, como na metodologia a ser utilizada.

No terceiro item da lista, ela aponta que antes de solicitar a leitura de um texto mais longo, como os de livros literários, é de suma importância contextualizar ao aluno, ou para a turma, realizando atividades de motivação e de introdução trazidas por Rildo Cosson (2009). Desse modo, nas duas etapas antes da leitura propriamente dita, pode ser solicitado aos estudantes com TEA e aos demais para que façam predições acerca da obra para que, posteriormente, durante a leitura, sejam elas confirmadas ou negadas, contribuindo para uma participação mais ativa na sala.

Além disso, é importante apresentar informações no que diz respeito à biografia do autor e o contexto de produção da obra, o objetivo de mobilizar conhecimentos prévios e ampliar as possibilidades de compreensão textual do estudante com TEA. Em suma, sugere-se que, para além de dialogar sobre a temática do texto previamente, apresentem imagens, vídeos ou outros materiais (Gomes, 2015) que permitam que o estudante saiba, antes de ler o texto, sobre o que ele se trata.

Outro ponto a ser refletido é com relação ao auxílio do professor para que o aluno compreenda quais são os propósitos de se realizar a leitura solicitada e de que forma pode encontrar as informações que respondem ao seu objetivo, dado que o foco e atenção podem estar baixas na determinada aula, fazendo-se necessário deixar evidente quais informações são mais interessantes para de debater e quais as pouco relevantes, visando o propósito da aula (Solé, 1998).

Dito isso, em atividades escritas, nas quais o estudante com TEA precise escrever sobre sua interpretação a respeito dos textos, é necessário que a formulação das perguntas seja direta, clara e objetiva para que o estudante não se confunda com o comando ou não faça a tarefa por não ter compreendido. Ademais, conforme a autora Branchi (2023), sempre que for possível, deve haver uma organização com as atividades em sala de aula de forma que seja apresentado um estímulo de cada vez para evitar a sobrecarga sensorial, mantendo a sala de aula mais silenciosa, pedindo, ainda, o apoio do restante da turma, para que eles respeitem os colegas que são mais sensíveis com relação ao barulho, às vozes e os estímulos na sala.

Voltando para a discussão da leitura, Branchi (2023) comenta que solicitar ao estudante realizar anotações, marcações acerca do que leu, mapas mentais, bem como resumos, pode ajudá-lo na compreensão do texto. De acordo com Nunes e Walter (2016), esses gêneros textuais são recursos descritos em pesquisas que favorecem a compreensão leitora para essa população já que pessoas com TEA possuem um bom processamento visual e, para aproveitar um recurso que integra os signos linguísticos e imagéticos, crê-se que possa favorecer a compreensão leitora.

Diante desse cenário, recomenda-se que o professor, ao longo da atividade, questione o estudante sobre sua compreensão do texto e o incentive a explicar, com suas próprias palavras, o que foi entendido, pois o aluno pode afirmar que compreendeu a leitura mesmo quando isso não ocorreu de forma efetiva, muitas vezes por acreditar que essa é a resposta socialmente esperada (Branch, 2023). Assim, ao direcionar perguntas de forma intencional, o professor pode acompanhar se o aluno está conseguindo elaborar interpretações coerentes.

É recomendável oferecer diferentes possibilidades para que o estudante expresse sua compreensão do texto, como por meio da fala, da escrita, da música ou de outras formas de linguagem, haja vista que a diversidade de estratégias contribui para respeitar as singularidades do aluno e favorecer uma compreensão mais efetiva.

Os estudantes diferem nas formas como procuram o conhecimento e expressam o que sabem. Por exemplo, as pessoas com alterações significativas de movimento (paralisia cerebral), aqueles com dificuldades nas habilidades estratégicas e organizativas (transtorno da função executiva), os que apresentam barreiras com a comunicação etc., fazem a ação e a expressão da aprendizagem de forma muito diferente. Alguns podem ser capazes de expressar-se bem com um texto escrito, mas não na forma oral, e vice-versa. Também há de se reconhecer que a ação e a expressão requerem uma grande quantidade de estratégias, práticas e organização; este é outro aspecto em que os estudantes se diferenciam. Na realidade, não há um modo de ação e expressão ideal para todos os alunos; assim, há de se promover opções variadas para que a ação e a expressão se manifestem, pois são imprescindíveis (Sebastián-Heredero, 2020, p. 736).

Logo, é fundamental que reconheçamos e valorizemos a diversidade de modos pelos quais os estudantes constroem e expressam o conhecimento, a fim de que haja práticas pedagógicas inclusivas deslocando o foco das limitações do aluno para a responsabilidade da escola em oferecer múltiplas possibilidades de participação e expressão, garantindo que todos tenham condições reais de demonstrar o que sabem e aprender de maneira significativa, buscando desenvolver as habilidades de leitura que o estudante já possui, mas também busque fazê-lo adquirir outras, visando chegar à leitura interpretativa, assim como realiza com os demais estudantes.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar a construção de sentidos a partir de textos metafóricos apresentados pela área de conhecimento “Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias” do ENEM de alunos com TEA do 2º e 3º anos do ensino médio do IFAP, de modo a identificar se há limitações nas interpretações de textos trazidos pelo Exame em decorrência do uso de metáforas conceituais, linguísticas e lexicais. Diante disso, ainda no processo de coletas de dados, evidenciaram-se à primeira vista as reações apreensivas ao saberem que o estudo seria com relação à interpretação de textos e de linguagem metafórica, visto que a maioria tem dificuldade, já posto pelos próprios participantes da pesquisa antes mesmo de iniciá-la.

Desse modo, a partir do que fora notado nas respostas dos alunos, foi visível que há um comprometimento no que tange à compreensão leitora e metafórica com os estudantes que participaram da pesquisa. É importante ressaltar que essa avaliação foi a partir desta pesquisa unicamente com os cinco estudantes dela e, assim, não posso criar o julgamento que todos os adolescentes com TEA possuem comprometimento, afinal cada sujeito é um ser distinto, com experiências variadas. Logo, para uma avaliação mais refinada, será necessário que realizem mais estudos acerca, com o intuito de responder com mais eficácia esse questionamento.

No que tange à compreensão leitora, foi possível constatar que os alunos tiveram muitos obstáculos em relação à identificação das metáforas, especialmente, as conceituais, posto que em algumas questões eles não conseguiram explorar o seu sentido, fazendo com que impactasse diretamente nas interpretações, de modo que haja a ausência de inferências nas respostas. Além disso, outro aspecto apontado na análise é a dificuldade no monitoramento da leitura, de forma que seu foco seja direcionado para outros elementos não relevantes do texto, não contemplando, assim, o que o texto está tentando comunicar.

Ademais, identificou-se a recorrência do uso da linguagem metafórica na área de conhecimento “Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias” no ENEM entre os anos de 2020 a 2024, e detectou-se que foram encontradas apenas oito questões contendo metáforas, sejam elas conceituais ou literárias, notando, ainda, que o exame organiza a questão e o enunciado de modo distinto ao abordar textos literários e não literários, revelando concepções divergentes acerca do funcionamento da linguagem, tendo em vista que ele ignora a metáfora como constitutiva do pensamento e da linguagem, fundamento principal da metáfora conceitual, o que demonstra uma visão simplista da linguagem, considerando apenas as metáforas literárias e a interpretação textual.

Portanto, tendo em vista o desempenho dos alunos com relação ao questionário, é possível concluir que suas dificuldades podem refletir na *performance* dos estudantes, por causa da literalidade e o próprio desafio na interpretação de texto, sendo necessário que nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, sejam realizadas estratégias de ensino para que esta competência seja trabalhada, a fim de que esse grupo não seja prejudicado com o ingresso da universidade posteriormente. Diante disso, propus a discussão acerca da temática, envolvendo estratégias inclusivas de leitura visando à compreensão leitora com alunos com TEA.

Com relação a este estudo, é possível identificar algumas limitações, visto que ele visou apenas alunos com TEA de nível um e dois de suporte, investigando acerca de sua construção de sentidos, é totalmente indicado, então, que futuras pesquisas aprofundem no que diz respeito às implicações que, por exemplo, a carência da prática de leitura pode modificar nesse processo de construção de sentidos, investigando, ainda, se esta pesquisa com meninas dariam outro resultados, a fim que fomentem mais estudos acerca deste importante tema.

Conclui-se, portanto, que este trabalho contribuiu para a academia de Letras, especificamente à Linguística Cognitiva e àqueles que se preocupam em ensinar para uma turma plural, fazendo com que todos possam acessar a educação, e adentrar em uma sala de aula inclusiva, respeitosa e, sobretudo, sentir que o seu professor está preocupado em desenvolver as suas habilidades e as suas competência de leitura, a fim de que este aluno com TEA seja um ser humano mais capacitado para viver as suas interpretações do mundo real.

REFERÊNCIAS

AIRES, M. **Reading comprehension practices in children with autism: an integrative review study.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/20450> Acesso em: 30 abr. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5.** Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf Acesso em: 15 maio. 2025.

BARROS, I.; FONTE, R. Estereotipias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, n. 4, p. 745-763, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-639820169895> Acesso em: 30 abr. 2025.

BIGULIN, K. J. C. **Estudo baseado na análise denotativa e conotativa dentro de um contexto linguístico:** aspectos relacionados às dificuldades na interpretação de textos. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/18916> Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Matrículas na Educação Especial chegam a mais de 1,7 milhão.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **EDITAL Nº 10, DE 14 DE ABRIL DE 2016.** 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2016/edital_enem_2016.pdf. Acesso em: 24 maio. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio:** Caderno de Prova – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Redação. Aplicação regular – 1º dia. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_impreso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BRANCHI, N. **Estratégias pedagógicas inclusivas para a formação leitora de um estudante com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino médio:** um estudo de caso. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Português e Inglês) –

Instituto Federal do Rio Grande do Sul, RS, 2023. Disponível em: <https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/1114> Acesso em: 10 jan. 2026.

CONY, I. Atravessando a literalidade no espectro: avaliação da compreensão metafórica no autismo. **ReVEL**, v. 23, n. 44, 2025. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/63ca6861768f10bc7de89320b47569e0.pdf> Acesso em: 06 abr. 2025.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007

DELL' ISOLLA, R. L. P. A metáfora e o seu contexto cultural. In: PAIVA, V. L. M. (org) **Metáforas do cotidiano**. Belo Horizonte ed. do Autor, 1998, p. 39-51

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**. São Paulo: Parábola, 2008.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017

GOMES, C. G. S. **Ensino de leitura para pessoas com autismo**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

GRIGORENKO, E. L. *et al.* A descriptive study of hyperlexia in a clinically referred sample of children with developmental delays. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v.32, n.1, p.3-12, 2002. Disponível em: 10.1023/A:1017995805511 Acesso em: 04 maio. 2025.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I; GRUNFIELD V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 2003 [1980].

LAVOR, M. *et al.* O autismo: aspectos genéticos e seus biomarcadores: uma revisão integrativa. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 1, p. 3274-3289, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34119/bjhrv4n1-258> Acesso em: 04 abr. 2025.

LIMA, P. L. C. *et al.* Cognição e metáfora: a teoria da metáfora conceitual. **Cognição e linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos** [livro eletrônico]. Caxias do Sul: E-ducs, 2014. Disponível em: <https://www.uces.br/educs/livro/cognicao-e-linguistica-explorando-territorios-mapeamentos-e-percursos/> Acesso em: 15 fev. 2025.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008

MARCUSCHI, B. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. *In*: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (orgs). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 58 -82.

MARCUSCHI, B.; LUNA, T.S (Org.). **Avaliação de língua portuguesa no NOVO ENEM**. 1. ed. Jundiaí - SP: UniAnchieta, 2017.

MENDES, P. “Metáfora”. *In*: CEIA, C. **E-dicionário de termos literários**. Disponível em: <http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/M/metafora.htm>. 20/04/2010. Acesso em: 20 out. 2025.

NUNES, D. R.; WALTER, E. C. Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 619-632, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400011> Acesso em: 05 abr. 2025.

OLIVEIRA, L.G. A educação de crianças autistas: dificuldades e possibilidades. *In*: **XXIV Seminário de Iniciação Científica e Tecnologia da PUC Rio**. Rio: PUC, 2016. Disponível em: https://www.pucRio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2016/relatorios_pdf/ctch/EDU/EDU-Luciana_Oliveira.pdf Acesso em: 10 abr. 2025.

PAIVA. V. L. M. **Anual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed: São Paulo: Parábola, 2019

PAIVA. V. L. M. (org) **Metáforas do cotidiano**. Belo Horizonte ed. do Autor, 1998.

RIBEIRO, C. F. *et al.* Word recognition, fluence and reading comprehension in students with autism spectrum disorder Reconhecimento de palavras, fluência e compreensão de leitura em alunos com transtorno do espectro autista. Bauru: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.27, p.919-934, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0050> Acesso em: 05 abr. 2025.

SEBATIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p.733- 768, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155> Acesso em: 10 jan. 2026

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 01 abr. 2025.

SILVA, S. N. L. **Leitura dialógica: efeitos de um programa de leitura oral em crianças com e sem autismo**. 2022. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/18833> Acesso em: 05 abr. 2025.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VEREZA, S. C. **Literalmente falando**: sentido literal e metáfora na metalinguagem. Niterói: EDUFF, 2007.

VEREZA, S. C. O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 41, 2010, p. 199-212. Disponível em:
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31403379/artigo10_Metafora_Solange_Vereza-libre.pdf?1390946603=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMetaphor.pdf&Expires=1769029590&Signature
Acesso em: 10 out. 2025.

ZANOTTO, M. S. Metáfora, cognição e ensino de leitura. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 11, n. 2, 1995. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45166>. Acesso em: 20 out. 2025.

APÊNDICE A – TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Para crianças e adolescentes (maiores que 6 anos e menores de 18 anos) e para legalmente incapaz

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "A Construção de Sentidos em Textos Metafóricos no ENEM: uma análise da interpretação de alunos do 2º e 3º ano com TEA do Ensino Médio no IFAP", coordenada pela pesquisadora Jeane Luiza Sousa Maia Costa – (96) 9 81115355. Seus pais permitiriam que você participe.

Queremos saber a construção de sentidos a partir de textos metafóricos apresentados pela área de conhecimento "Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias" do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de alunos com TEA do 2º e 3º anos do ensino médio do Instituto Federal do Amapá de modo a compreender como se dá o processo cognitivo da leitura e da interpretação dos textos.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os adolescentes que irão participar desta pesquisa têm de 15 a 18 anos de idade.

A pesquisa será feita no Instituto Federal do Amapá, onde os adolescentes serão submetidos a um teste de compreensão de leitura. Para isso, será usado o questionário com os textos retirados do ENEM, ele é considerado seguro, mas é possível causar cansaço devido às questões do questionário, ansiedade no participante por causa da imprevisibilidade, além de haver a possibilidade do participante se sentir incomodado ao sentir que está sendo observado. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones que tem no começo do texto. Mas há coisas boas que podem acontecer como a sua contribuição significativa para a comunidade acadêmica, divulgação e ampliação na área de pesquisa de Linguística Cognitiva.

Se você morar longe do IFAP, nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados por meio da exposição da pesquisa e estarão disponíveis no repositório da instituição, mas sem identificar as crianças que participaram.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa "A Construção de Sentidos em Textos Metafóricos no ENEM: uma análise da interpretação de alunos do 2º e 3º ano com TEA do Ensino Médio no IFAP".

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento. A outra via ficará com o pesquisador responsável Jeane Luiza Sousa Maia Costa. Li o documento e concordo em participar da pesquisa.

Macapá, AP, ____/____/____

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador



Impressão
digitalizada do
participante

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr(a) para participar da Pesquisa “A Construção de Sentidos em Textos Metafóricos no ENEM: uma análise da interpretação de alunos do 2º e 3º ano com TEA do Ensino Médio no IFAP”, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Jeane Luiza Sousa Maia Costa, a qual pretende analisar a construção de sentidos a partir de textos metafóricos apresentados pela área de conhecimento “Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias” do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de alunos com TEA do 2º e 3º ano do ensino médio do Instituto Federal do Amapá de modo a compreender como se dá o processo cognitivo da leitura e da interpretação dos textos.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de um teste de compreensão de leitura, envolvendo um questionário com perguntas abertas relacionadas ao tema da pesquisa, as quais os participantes terão que respondê-las, a fim de verificarmos como se dá a construção de sentidos em textos metafóricos do ENEM.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são considerados mínimos, podendo causar cansaço devido às questões do questionário, ansiedade no participante devido à imprevisibilidade, além de haver a possibilidade do participante se sentir incomodado ao sentir que está sendo observado. Para reparar os riscos, serão tomadas as seguintes providências: o participante poderá optar por não responder a alguma questão, interromper a sua momentaneamente e retomá-la posteriormente, caso deseje, ou abandonar a pesquisa sem qualquer prejuízo. Se o(a) Sr(a) aceitar participar, estará contribuindo significativamente para a comunidade acadêmica, divulgação e ampliação na área de pesquisa de Linguística Cognitiva.

Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o(a) pesquisador(a) no endereço luizamaia1707@gmail.com ou pelo telefone (96) 998113-5355.

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que o(a) pesquisador(a) quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo(a) pesquisador(a), ficando uma via com cada um de nós.

Data: ___/___/___

Assinatura do participante

Impressão do dedo polegar
Caso não saiba assinar



Assinatura do Pesquisador Responsável