

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Débora Evans

Leitura de metáfora - derivando uma proposta de ensino

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo
2018

Débora Evans

Leitura de metáfora - derivando uma proposta de ensino

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação sob orientação da Profa. Doutora Melania Moroz.

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Educação: Psicologia da Educação.
Biblioteca)

Banca Examinadora

Dedicatória

Dedico este estudo àqueles que insistem em acreditar na educação como forma de evolução e crescimento de uma sociedade.

Agradecimentos

Agradeço ao apoio dos mestres que me estimularam a escrever a respeito de um assunto tão intrigante e complexo, em especial aos mestres Sérgio Vasconcelos de Luna e Melania Moroz que além de me inspirarem me apoiaram e incentivaram a todo fraquejar. À Melania Moroz, que trabalhou incansavelmente na orientação da pesquisa e da proposta de ensino. Aos amigos e familiares que acompanharam todo o desenvolvimento do projeto e de uma maneira ou de outra me deram forças para seguir em frente.

Agradeço ao CAPES/PROEX e à FUNDASP a concessão de bolsa durante os vinte e quatro meses do curso, tornando possível a elaboração do presente estudo.

Metáfora
Gilberto Gil

Uma lata existe para conter algo,
Mas quando o poeta diz lata
Pode estar querendo dizer o incontível

Uma meta existe para ser um alvo,
Mas quando o poeta diz meta
Pode estar querendo dizer o inatingível

Por isso não se meta a exigir do poeta
Que determine o conteúdo em sua lata
Na lata do poeta tudo-nada cabe,
Pois ao poeta cabe fazer
Com que na lata venha a caber
O incabível

Deixe a meta do poeta, não discuta,
Deixe a sua meta fora da disputa
Meta dentro e fora, lata absoluta
Deixe-a simplesmente metáfora

Evans, Débora. Leitura de metáfora - derivando uma proposta de ensino

Resumo

O desempenho em leitura dos alunos brasileiros está há tempos bastante distante do ideal, logo, garantir que o ensino de habilidades leitoras ocorra nas escolas é um desafio para a educação brasileira. Ler compreensivamente, captando mesmo as mensagens implícitas é o que se espera de um leitor formado, por isso, a percepção dos elementos implícitos presentes nas relações metafóricas, bem como a compreensão das metáforas, são essenciais para que ocorra a leitura compreensiva. Este trabalho inicia apresentando o posicionamento de teóricos da semiologia linguística, para os quais a compreensão de metáforas conduziria à ampliação da capacidade leitora seguida da interpretação skinneriana acerca do comportamento verbal, leitura e metáfora. Finalmente, sob a perspectiva analítico comportamental, apresenta-se uma proposta de ensino, que destaca aspectos a serem considerados na elaboração de um procedimento de ensino para a leitura de metáforas, e sua exemplificação com uso de plataforma informatizada. Com tal proposta, espera-se contribuir para o ensino da leitura compreensiva.

Palavras-chave

metáfora, leitura, ensino, análise do comportamento, leitura compreensiva.

Evans, Débora. Reading of metaphor - deriving a teaching proposal

Abstract

The reading performance of Brazilian students has long been far from ideal, so ensuring that the teaching of reading skills occurs in schools is a challenge for Brazilian education. Reading comprehensively, capturing even the implied messages is what is expected of a trained reader, so the perception of the implicit elements present in metaphorical relations, as well as the understanding of metaphors, are essential for comprehensive reading to occur. This work begins by presenting the positioning of linguistic semiology theorists, for whom the comprehension of metaphors would lead to the amplification of the reading ability followed by the Skinnerian interpretation about verbal behavior, reading and metaphor. Finally, from a behavioral analytical perspective, a teaching proposal is presented, highlighting aspects to be considered in the elaboration of a teaching procedure for the reading of metaphors, and its exemplification using a computerized platform. With such a proposal, it is hoped to contribute to the teaching of comprehensive reading.

Key words

metaphor, reading, teaching, behavior analysis, comprehension reading.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	12
2 LEITURA E METÁFORA, SEGUNDO A SEMIOLOGIA LINGUÍSTICA.....	17
2.1 METÁFORA.....	21
3 COMPORTAMENTO VERBAL: LEITURA E METÁFORA PARA B. F. SKINNER.....	29
4 ENSINO DE METÁFORAS.....	49
4.1 PROPOSTA DE PROCEDIMENTO DE ENSINO DA LEITURA DE METÁFORAS.....	51
4.1.1 SUGESTÃO PARA A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE ENSINO.....	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
6 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	113

1 APRESENTAÇÃO

Muitas das dificuldades, consideradas impeditivas para o pleno desenvolvimento de repertórios do indivíduo estão inseridas na área da linguagem. Algumas vezes o indivíduo não se sente apto a realizar atividades de leitura e em outras circunstâncias realmente não consegue manifestar fluência leitora e apresenta dificuldades quanto à percepção das mensagens presentes no texto, não somente aquelas escritas objetiva e literalmente, mas as que dependem de inferências, ou seja, que exigem do leitor algo além da simples verbalização das palavras e frases.

Ademais, há que se considerar que, nos últimos anos, os contextos socioculturais têm exigido maior domínio das habilidades leitoras, à medida que aumenta o acesso à informação. O advento da internet e a globalização geraram, nas últimas décadas, um acesso muito maior às informações, as quais passaram a chegar rapidamente às mãos de quaisquer leitores, mais ou menos fluentes. O acesso à informação não deveria ser um problema, e de fato não o é, mas a leitura que se faz das informações recebidas passa a ser cada vez mais preocupante, pois um leitor pouco fluente e pouco preparado para lidar com textos que se inserem fora do ambiente escolar acaba, muitas vezes, interpretando essas informações equivocadamente, podendo pautar suas ações e decisões em erros interpretativos, o que pode gerar prejuízos a si e/ou a outrem.

Voltando para a especificidade da educação escolar, é fato que a formação leitora dos alunos brasileiros está bastante distante do ideal, o que pode ser confirmado tomando-se por referência os resultados apresentados pelos estudantes dos anos finais do ensino fundamental das escolas regulares brasileiras, em dados oficiais divulgados pelo INEP¹ desde os anos de 1990, quando foi instituído o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb.

Apesar de alguns avanços terem sido apontados na última avaliação, realizada entre os anos de 2011 e 2015, o histórico não é nada promissor. As habilidades leitoras desenvolvidas pelos alunos das escolas regulares brasileiras estão muito aquém do que se poderia considerar adequado

¹Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O INEP é atualmente responsável pelas avaliações do Sistema Educacional Brasileiro (todos os níveis e modalidades) e pela promoção de pesquisas e estudos relacionados à educação.

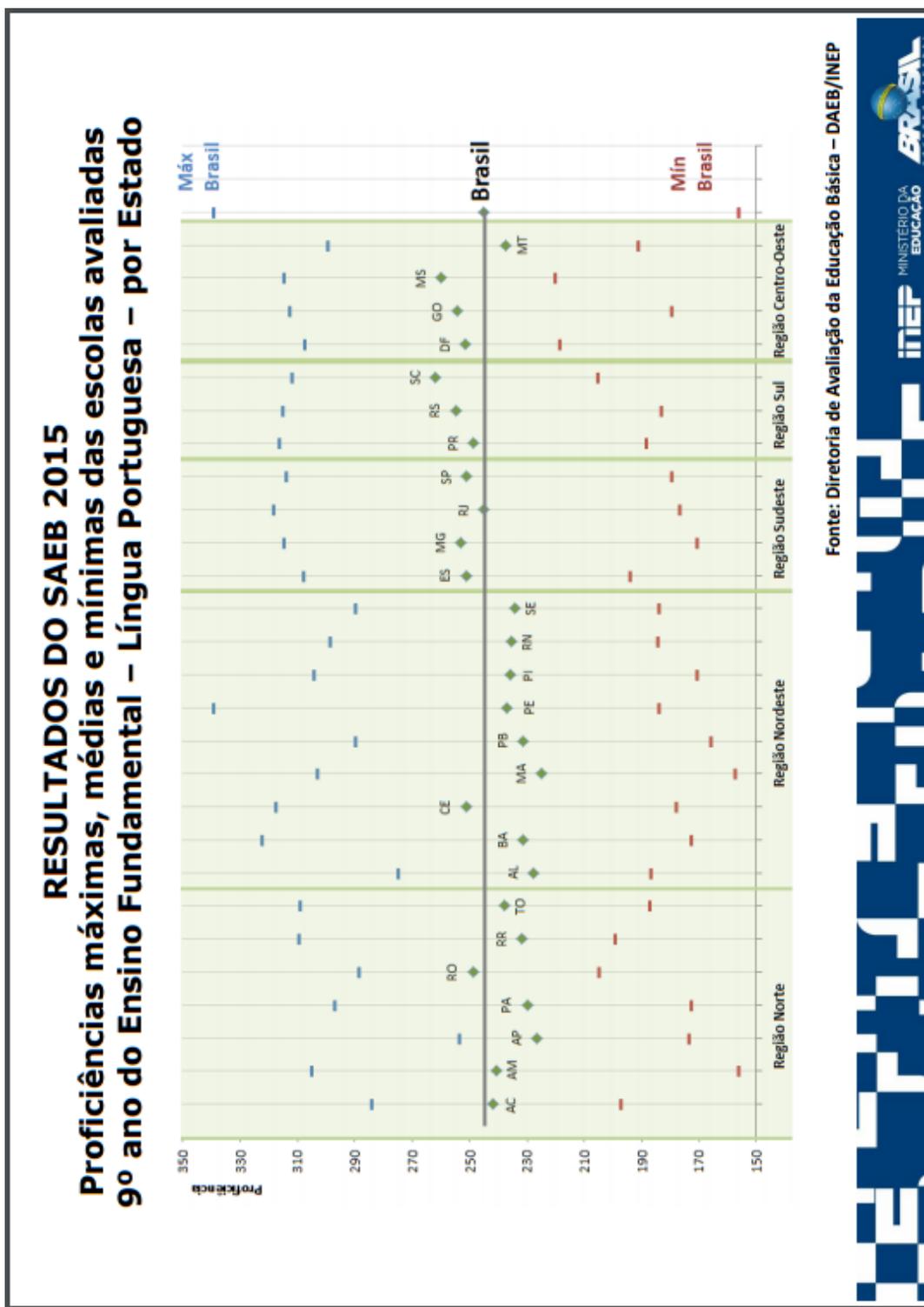


Figura 1 – Resultados do SAEB 2015.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-resultados-do-saeb-prova-brasil-2015/21206.

Unidade da Federação	Proficiência média (5º ano EF)		Proficiência média (9º ano EF)		Proficiência média (3ª série EM)	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Brasil	207,6	219,3	251,5	255,8	267,1	267
Rondônia	203,2	214,8	252,2	255,2	266,9	265,3
Acre	205,8	217,6	246,3	245,9	262,1	257
Amazonas	197,1	207,6	247,6	245,9	259,3	257,1
Roraima	193,2	208,2	234,2	237,6	260,5	259,7
Pará	183	194	236,8	237	254,9	254,3
Amapá	181,7	191,9	231,6	233,6	255,7	252,2
Tocantins	195,2	205,4	242,8	247,4	253,8	256,1
Maranhão	178,4	188,6	230,9	232,1	246,3	247,6
Piauí	190	202,5	243,3	248,4	255,1	256,1
Ceará	212,6	220,9	255,7	256,7	256,6	260,6
Rio Grande do Norte	189,7	199,9	244,2	247,8	251,9	254,9
Paraíba	192,8	203,7	240	244,7	258	257,7
Pernambuco	195,4	207,1	244,2	248,3	270,2	267,8
Alagoas	184,7	198,4	235,1	239,8	250,6	252,7
Sergipe	187,8	201	242,7	247,5	257,1	258,2
Bahia	189,1	200,6	238,5	242,8	250,4	251,1
Minas Gerais	220,7	232,4	258,6	264,6	268,7	272,1
Espírito Santo	213,7	224,8	256,5	263,5	277,4	281
Rio de Janeiro	211,7	221	254,1	260,5	276,1	274
São Paulo	222,4	236,8	257,4	262,3	274,7	273
Paraná	221,1	236,1	254,8	260,9	273,3	273,2
Santa Catarina	223,1	235,9	266,6	272,7	276,6	278
Rio Grande do Sul	212,6	223,8	256,7	259,4	272,8	273,3
Mato Grosso do Sul	210,5	220,5	263	264,6	279,1	275,9
Mato Grosso	205,5	215,9	242,4	247,5	264,1	263,2
Goiás	212,7	221,1	261	263	269,7	270,2
Distrito Federal	219,9	228,7	259,5	264,9	284,2	280,1

Fonte: Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB/INEP



Figura 1.1 – Resultados do SAEB 2015.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-resultados-do-saeb-prova-brasil-2015/21206.

Alarmante é observar que, nos dados divulgados, o resultado obtido pelos alunos brasileiros concluintes do ensino fundamental nas avaliações oficiais é muito inferior à metade das habilidades testadas.

A planilha de resultados do Saeb 2015 (Figuras 1 e 1.1) ilustra o que aqui se apresenta como fato, em relação ao ineficaz preparo do brasileiro para a leitura.

Observando-se os resultados apresentados pelo site oficial do INEP, verifica-se que a maior nota no Brasil, obtida pelas escolas do Estado de Santa Catarina, equivale a 266,6, enquanto a menor nota, obtida pelas escolas do Estado do Maranhã, corresponde a 230,9. Entre os 266,6 de Santa Catarina e os 230,9 do Maranhã, pode-se dizer que não há grande diferença em termos de pontuação, o que é verdade, pois a escala da avaliação apresenta um total de 400 pontos, cuja contagem se inicia em 200. Deste modo, há 200 pontos possíveis, entre o mínimo (200) e o máximo (400), o que faz com que a diferença entre os 266,6 obtidos pelo estado com melhor resultado e os 230,9 obtidos pelo estado com menor pontuação não passe de 15% do total.

O mais preocupante na análise dessas informações, entretanto, é constatar que, se a nota mínima corresponde a 200 pontos e a máxima a 400, dos possíveis 200 pontos a serem obtidos até a pontuação máxima, sequer 40% (80 pontos) da pontuação chegaram a ser obtidos pela média dos alunos dos nonos anos das escolas brasileiras.

Na última avaliação divulgada pelo INEP, relativa à prova de 2015, a nota média em leitura dos alunos brasileiros, concluintes dos últimos anos do ensino fundamental, foi de 251,5, ou seja, pouco mais de 25% do total de pontos possíveis.

Se for tomado por base o fato de que a média aceitável para a aprovação de um aluno em qualquer escola regular brasileira deve corresponder a 50% de aproveitamento (5 pontos numa escala de 0 a 10), a aprovação na prova de leitura aplicada pelo Saeb deveria corresponder, igualmente, ao ponto médio entre 200 (ponto inicial da escala) e 400 (ponto final), ou seja, 300 pontos. No entanto, a maior nota obtida em todo o país não chega a alcançar sequer tal patamar, evidenciando que as habilidades de leitura desenvolvidas ao longo dos anos escolares têm sido insuficientes.

Partindo dos fatos apresentados, acredita-se que a pesquisa em educação vê-se diante de um grave problema a ser resolvido: como desenvolver nos alunos as

habilidades leitoras de forma satisfatória, elevando o nível de aprendizagem nas escolas regulares do Brasil?

Evidente que o enfoque na leitura é uma escolha, diante de tantas outras habilidades a serem desenvolvidas, e essa escolha não se dá de forma injustificada. O foco no ensino da leitura se dá pelo fato de que, no âmbito da aprendizagem escolar, a habilidade leitora deve ser instrumento para o desenvolvimento das demais disciplinas a serem ensinadas; um bom leitor apresenta maior desenvoltura em muitas outras disciplinas escolares, pois a cultura letrada exige que se leia e se compreenda textos de diferentes tipos ou gêneros e com temáticas variadas.

Além disso, a importância da leitura é reforçada nos documentos oficiais divulgados pelo INEP:

Os testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil estão estruturados com o Foco leitura, que requer a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. O fato de se avaliar apenas a leitura não reduz a importância dessas avaliações, tendo em vista que a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o consequente exercício da cidadania. (PDE: SAEB, 2008 p. 21)

Partindo do pressuposto de que a leitura compreensiva precisa ser ensinada e de que essa habilidade tem sido pouco desenvolvida nas escolas brasileiras e por acreditar que o conhecimento das metáforas conduzirá à leitura compreensiva dos textos (algo que mais à frente será discutido), propõe-se no presente trabalho um procedimento de ensino para a leitura de metáforas, a fim de que a leitura não se restrinja à verbalização da palavra, mas alcance níveis mais complexos de compreensão.

A proposta de ensino da metáfora, aqui apresentada, será pautada na perspectiva da Análise do Comportamento, por se acreditar que o ensino, visto sob o prisma analítico comportamental, contribui para a criação de propostas eficientes, isto é, que levam à real aprendizagem.

Entende-se que o ensino da leitura de metáforas permite ampliar a formação leitora dos aprendizes, tão necessária em nosso contexto educacional. Desse modo, pretende-se que os apontamentos aqui realizados possam motivar novos estudos, contribuindo para a obtenção de resultados significativos no âmbito do ensino da leitura.

2 LEITURA E METÁFORA, SEGUNDO A SEMIOLOGIA LINGUÍSTICA

Nas escolas regulares, como já demonstrado, o ensino da compreensão de textos, ou da leitura compreensiva, não tem apresentado resultados satisfatórios. O desenvolvimento da habilidade leitora, segundo o que aqui se defende, é possível a partir da percepção das inferências identificáveis no texto e no contexto, o que não se aprende sem que haja um trabalho sistemático voltado para esse objetivo.

A compreensão de um texto, portanto, inclui a identificação de muitos elementos implícitos, dentre os quais figuram as metáforas. Embora o ensino da metáfora, por si só, não seja suficiente para suprir todas as deficiências observadas na leitura, defende-se que tal ensino representa um caminho para o desenvolvimento de inferências, as quais são indispensáveis para a compreensão leitora.

A palavra ler apresenta muitos sentidos e muitas possibilidades conceituais.

De acordo com a definição etimológica, ler é uma palavra originária do termo latino *legere* e significa “percorrer com a vista e interpretar o que está escrito; recitar, prelecionar, lecionar”. Ler compartilha a mesma origem da expressão *legenda*, que denomina “o que deve ser lido” (Cunha, 1992, p.471)

Segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, ler é:

1. Decifrar o conteúdo escrito de algo por saber reunir as letras, os sinais gráficos. 2. Falar algo escrito em voz alta. 3. Declamar; recitar em voz alta. 4. Ter conhecimento sobre algo.

Por extensão, o significado de ler é ainda mais amplo na Língua Portuguesa, segundo o dicionarista:

1. Estudar; analisar profundamente. 2. Compreender; assimilar o significado de. 3. Adivinhar; ver o sentido de algo antecipadamente.

No Brasil, o vocábulo ainda pode ser identificado como:

1. Fazer com que os dados fiquem disponíveis, retirando-os do meio em que estão gravados. 2. Depreender o sentido de algo sem o uso da visão.

E, por extensão, a criatividade da linguagem brasileira, adota ainda mais significados:

1. Decifrar; passar a conhecer algo por meio de um código não linguístico. 2. Ter o hábito da leitura ou se entreter com ela.

Nota-se, através das definições apresentadas pelos dicionaristas, que, em função das muitas acepções atribuídas ao vocábulo, seria fundamental a determinação do entendimento que se pretende utilizar neste estudo para a ação de ler ou, seu substantivo correspondente, a leitura.

Assim, destaca-se que apesar de inicialmente a leitura estar associada, sobretudo nos primeiros anos escolares, à decodificação, com o decorrer dos anos e o avanço na formação escolar espera-se que as habilidades leitoras desenvolvam-se, propiciando o alcance de um nível de compreensão profundo do texto, e esse é o tipo de leitura a que se refere o presente estudo.

Atualmente se fala em leitura inferencial, bem como em níveis de leitura, fazendo referência às diferentes fases pelas quais a leitura passa até que o leitor atinja a eficiência da leitura compreensiva.

Aproximando a ideia de leitura inferencial, como algo que se supõe além do texto, Marcuschi (s.d.) defende:

Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e este é um aspecto notável quanto à produção de sentido. Tal quadro teórico traz várias consequências; entre elas estão, por exemplo, as seguintes, no que se refere ao entendimento: a) de um texto, não equivale a entender palavras ou frases; b) das frases ou das palavras, é vê-las em um contexto maior; c) propriamente, significa produzir sentidos e não extrair conteúdos prontos; d) de texto, é inferir em uma relação de vários conhecimentos. (Marcuschi, s.d., p. 90)

Inferir, no seu conceito mais amplo, é compreender o implícito do texto através de pistas oferecidas pela leitura, logo, a compreensão de um texto exige que o leitor faça inferências que possibilitem as conexões entre os elementos textuais e os elementos extratextuais e confirmem a ele a coerência adequada.

As inferências podem estar baseadas no texto e/ou no conhecimento contextual (informação detalhada, posteriormente); neste segundo caso, se insere a

metáfora, pois, como elemento implícito, exige relação com elementos externos ao texto, baseados no conhecimento do leitor.

Assim, para Marcuschi (s/d) a compreensão do texto ocorre, em boa medida, a partir do processo inferencial que parte de informações apresentadas pelo autor do texto somadas às informações das quais o interlocutor contextualmente dispõe, o que resultará na compreensão. Afirma o Marcuschi, (s.d., p. 91), “a produção textual não é simples atividade de codificação e a leitura não é um processo de mera decodificação”, logo, justifica-se a posição aqui estabelecida de que a leitura compreensiva é muito mais que aquela ensinada inicialmente, como um processo de decodificação. Quando o indivíduo é capaz de vocalizar uma palavra, uma frase e até um texto, mas ainda não é capaz de relacionar os elementos ao todo do texto e principalmente ao contexto, ele ainda não é um leitor.

Segundo Marcuschi (s.d.), a compreensão leitora ocorre na relação leitor (situação de recepção do texto) – texto (situação de produção), e muitas outras variáveis. Afirma o autor:

- a) os textos são, em geral, lidos com motivações muito diversas;
- b) diferentes indivíduos produzem sentidos diversos com o mesmo texto; ’
- c) um texto não tem uma compreensão ideal, definitiva e única; ’
- d) mesmo que variadas, as compreensões de um texto devem ser compatíveis. (Marcuschi, s.d., p.90)

Com essa afirmação, revela-se que os textos não são elementos estanques, fechados e completos em termos de significação. Segundo Marcuschi (s.d.), textos são elementos instáveis, pois têm sua temporária estabilidade, em termos de significação, atrelada ao contexto de produção e recepção, gerando diferentes compreensões em diferentes momentos.

Logo,

Se o autor ou falante de um texto diz uma parte e supõe outra parte como de responsabilidade do leitor ou ouvinte, então a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de texto) é sempre uma atividade de coautoria. Em suma, os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e, parcialmente, completados pelo leitor. Nesta maneira de ver o funcionamento da língua, não é justificável buscar todos os sentidos do texto no texto, como se eles estivessem ali postos de modo objetivo. (Marcuschi, s.d., p.92)

As inferências farão com que o texto possa ser compreendido e de fato signifique algo para o leitor.

[...] a língua não é um sistema de representação ou espelhamento da realidade ou de ideias, a escrita é uma invenção permanente do mundo e a leitura é uma reinvenção. Seguramente, essas atividades não são aleatórias nem voluntárias, mas regradas pelas vivências, pelo controle social e pela cultura. A escrita e a fala são atividades situadas e a situação ou o contexto (cognitivo, social, cultural, histórico) em que são produzidas é parte integral do ato de escrever ou falar. Um texto é produzido sob certas condições, por um autor com certos conhecimentos e determinados objetivos e intenções. Em outro contexto de recepção, aquele texto assim produzido pode ter outras condições de recepção. (Marcuschi, s.d., p.93)

Assim, pode-se entender que as inferências realizadas a partir do texto lido são necessárias para a compreensão e, a partir delas, o leitor entenderá aquilo que a escrita pretende representar. Logo, a inferência é uma das noções centrais nesse caminho da compreensão textual visto que, a partir de seu reconhecimento, demonstra-se que os sentidos estão além do texto, do leitor e do próprio autor e se instauram numa complexa relação entre os três (Marcuschi, s.d., p.94).

Para Marcuschi (s.d.), a inferência envolve mais elementos que aqueles passíveis de decodificação imediata ou da mera reprodução das informações textuais. Como afirma:

[...] as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica. Para tanto, será necessário ter clareza não apenas em relação ao que se deve entender por informação, mas também o que vem a ser contexto. Diante do exposto, pode-se dizer que as inferências introduzem informações por vezes mais salientes que as do próprio texto. (Marcuschi, s.d., p.95)

Como foi abordado, os elementos necessários à compreensão leitora, e que nem sempre aparecem explicitamente no texto, são denominados elementos inferenciais, ou seja, aqueles passíveis de dedução.

A partir do reconhecimento das inferências como elementos fundamentais para a leitura, pode-se depreender que a metáfora, como elemento implícito, que exige elaboração inferencial, figura também como conhecimento necessário ao desenvolvimento leitor.

Segundo Marcuschi (s.d., p.92-96), elementos sociossemânticos, de percepção de situações, históricos e linguísticos de vários tipos, operam integradamente para a realização das inferências.

Segundo Marcuschi (s.d.) as inferências necessárias para a compreensão leitora situam-se nas bases textual e contextual. Dentre as inferências de base contextuais situam-se as metáforas, pois expressam a relação entre o texto e os elementos externos a ele, no caso o contexto.

Tornando viável o ensino da leitura compreensiva de metáforas, abre-se a possibilidade de que ocorra a construção de inferências necessárias à compreensão de um texto. Essa afirmação se justifica, segundo o que será demonstrado adiante, já que a compreensão de um metáfora ocorre a partir da inferência.

2.1 METÁFORA

A semiologia (Lakoff e Johnson, 1986/2015) defende que a metáfora e sua importância situam-se muito além do texto literário, da linguagem poética ou mesmo da esfera letrada. A metáfora, segundo Lakoff e Johnson (1986/2015), está impregnada no cotidiano e no pensamento; para eles o sistema conceitual humano é baseado em metáforas, de modo que os pensamentos, as ações e os sentimentos são em grande parte metafóricos.

A metáfora é uma espécie de embrião da leitura compreensiva, pois auxilia na percepção de elementos externos àquilo que explicitamente se coloca através das palavras tomadas em sentido denotativo². Para Marcuschi (s.d.), as metáforas estão relacionadas às inferências do tipo analógico, ou seja, para o autor, a compreensão de uma metáfora acontece através da percepção de semelhanças que não foram explicitadas no texto, como ocorre numa relação em que A está para B, assim como C está para D. A analogia é notada quando se diz, por exemplo, que "O carro está para o motorista assim como o avião está para o aviador", ou seja, por analogia, a relação do carro com o motorista é igual à relação do avião com o piloto.

Para Marcuschi (s.d.), metáfora e inferência estão inter-relacionadas; ao mesmo tempo em que a metáfora é compreendida a partir de uma inferência, as

² Sentido denotativo é aquele que se obtém explicitamente, sua compreensão não depende de nenhuma inferência.

inferências as inferências são importantes para gerar metáforas, pois funcionam, em suas palavras, como embriões da linguagem metafórica.

Afirma-se, com isso, que a leitura das metáforas pressupõe inferência, ou seja, não há compreensão da metáfora lida/ouvida sem inferência de aspectos não presentes explicitamente.

Para Lakoff e Johnson (1986/2015), é importante ter as metáforas como objeto de estudo, pois elas estão ligadas à compreensão da linguagem.

Segundo os autores,

[...] tradicionalmente se tem considerado a metáfora em ambos campos (linguística e filosofia) como uma questão de interesse periférico. [...] pelo contrário, se trata de uma questão de interesse central, talvez a chave para dar conta adequadamente da compreensão” (1986/2015, p.33).

Aristóteles (384-322 a.C./1981), possivelmente primeiro teórico da metáfora, em sua obra Poética Clássica, onde estabelece o delineamento de categorias dentro da língua, iniciando pelas letras e sílabas, chegando aos elementos gramaticais que compõem a língua, estabeleceu que:

Todo nome ou é corrente, ou raro, ou metafórico, ou ornamental, ou forjado, ou alongado, ou encurtado, ou modificado.[...] (Aristóteles, 384-322 a.C./1981, p.42)

Por “nome”, Aristóteles (384-322 a.C./1981) identifica o que hoje, na gramática de Língua Portuguesa, corresponde ao substantivo e, para o filósofo, os substantivos podem apresentar-se de maneiras distintas, conforme sua significação; sendo eles simples ou duplos.

Dentre esses nomes, aparece a metáfora, que, segundo o filósofo,

[...] é a transferência dum nome alheio do gênero para a espécie, da espécie para o gênero, duma espécie para outra, ou por via de analogia. (Aristóteles, 384-322 a.C./1981, p.42)

Quatro categorias metafóricas foram estabelecidas por Aristóteles, sendo elas: a transferência de um nome de gênero para espécie, a transferência de uma espécie para o gênero, a transferência de uma espécie para outra e a metáfora por analogia. No entanto, em séculos de estudos da linguagem, as categorias

inicialmente propostas por Aristóteles (384-322 a.C./1981) receberam novas análises e atualmente já não se consideram metáforas algumas delas. Com intenção de tornar clara essa definição e melhor delimitar o objeto de estudo desta pesquisa, optou-se pela breve explicitação das categorias aristotélicas:

- a transferência de um nome de gênero para espécie pode ser exemplificada como “O avião está parado ali.” – em que o termo “parado” foi utilizado para o avião, sendo que o termo terraplanado ou pousado seria mais adequado; na semiologia linguística atual é denominado “personificação ou prosopopeia”.
- a transferência da espécie para o gênero pode ser exemplificada como “Fizemos milhares de atividades hoje.” – em que a palavra milhares significa muitas, não necessariamente milhares; na semiologia linguística atual é denominado “hipérbole”
- a transferência de uma espécie para outra pode ser exemplificada como “Este discurso está muito bem lapidado” – em que a palavra lapidado estaria no lugar de escrito e, neste caso, seria também uma metáfora segundo a semiologia linguística atual, mas uma metáfora de maior complexidade.
- a metáfora por analogia ocorre, segundo Aristóteles (384-322 a.C./1981), quando o segundo termo está para o primeiro como o quarto está para o terceiro termo e emprega-se o quarto termo no lugar do segundo ou o segundo no lugar do quarto, o que pode ser exemplificado como “Aos sessenta chegamos à tarde da vida” – em que a palavra tarde está relacionada à parte posterior à metade do dia; deste modo, os sessenta estão para a vida assim como a tarde está para o dia.

Acrescenta, Aristóteles (384-322 a.C./1981), acerca da metáfora, que ela, quando bem utilizada, gera uma linguagem clara, mas distinta do vulgar,

A excelência da linguagem consiste em ser clara sem ser chã. A mais clara é a regida em termos correntes, mas é chã; [...] Nobre e distinta do vulgar é a que emprega termos surpreendentes. Entendo

por surpreendentes o termo raro, a metáfora, o alongamento e tudo que foge ao trivial.(Aristóteles, 384-322 a.C./1981, p.44)

Por outro lado, o uso excessivo do recurso, geraria uma linguagem enigmática:

Mas quando toda a composição se faz em termos tais, resulta um enigma, ou um barbarismo; a linguagem feita de metáforas dá em enigma; [...] a essência do enigma consiste em falar de coisas reais associando termos inconciliáveis; isso não é possível com a combinação de palavras próprias, mas é admissível com a metáfora. (Aristóteles, 384-322 a.C./1981, p.44)

Na atualidade, alguns dos apontamentos de Aristóteles permanecem: a metáfora como adorno; como uma linguagem distinta da linguagem vulgar; como propiciadora de enigmas e até – quando em excesso – como uma dificultadora do entendimento; como transferência e como analogia de termos.

Na Língua Portuguesa, o vocábulo metáfora teve, segundo Moisés (2013), sua primeira aparição registrada no ano de 1844, o que leva a crer que o interesse pelo tema e seu estudo sejam bastante remotos.

Atualmente, segundo o dicionário etimológico da Língua Portuguesa, a metáfora é:

sf.'tropo em que a significação natural de uma palavra é substituída por outra, em virtude da relação de semelhança subentendida' /-phora XIV /do 5 Sentido denotativo é aquele que se obtém explicitamente, não depende de nenhuma inferência. lat. metaphōra, deriv. do gr. metaphorā, de metaphērō 'eu transporto' // metafórico / -phórico XVII / do lat. metaphoricus, deriv. do gr. metaphorikós // metaforizar / -phor-1844. (Cunha, 1992, pp. 516-517)

Moisés (2013), na obra intitulada “Dicionário de termos literários”, confirma o clássico interesse pela matéria e remete ao fato de que o primeiro conceito de metáfora de que se tem notícia aparece na obra intitulada “Poética”, do filósofo grego Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), conforme já mencionado.

Desde então, o tema vem sendo abordado com tamanha frequência que seria necessária a edição de muitos volumes para apresentar sistematicamente as discussões em torno do assunto (Moisés, 2013). Assim, optou-se pelo esclarecimento e explicação de seu conceito, conforme apresentam os estudiosos do assunto, procurando garantir maior objetividade acerca das singularidades do

objeto em questão. Nessa linha, apresenta-se, a seguir, a definição de metáfora segundo o catedrático da Literatura Portuguesa Moisés (2013):

[...] formalmente, a metáfora se concentra num sintagma em que aparecem contraditoriamente a identidade de dois significantes e a não identidade de dois significados correspondentes. [...] O processo, ou a forma, da metáfora consiste no mecanismo de aproximação de seus termos: comparação tem sido o rótulo milenar [...]. Quanto ao resultado, constitui a transformação de sentido determinada pelo encontro dos dois termos. [...] nem toda comparação equivale a uma metáfora. [...] Em contrapartida, a metáfora estrutura-se em torno de uma comparação, explícita ou implícita; consiste, pois, na comparação entre dois vocábulos ou frases, de que resulta a transformação de sentido de cada membro e o nascimento de um sentido novo, decorrente da totalidade do enunciado. [...] A diferença reside no fato de que a comparação explícita revela o processo, todo ou em parte, que proporcionou a instauração do sentido original, ao passo que a implícita apenas expõe o resultado da operação redutora e a condensação de sentido mostra-se completa: $A=B \rightarrow C$; no segundo, defrontamo-nos com o seu resultado: C ou $AB=C$; naquele, os membros da identidade permanecem autônomos, neste, reduzem-se à própria identidade. (Moisés, 2013, pp.295, 296)

Como se nota, a metáfora tem por base a comparação, que se estabelece entre dois termos, não necessariamente próximos. Para Moisés (2013, p.296) a metáfora apresenta identidade entre dois termos não correspondentes, ou seja, funda-se na busca de uma semelhança na dessemelhança.

Ao apresentá-la como uma comparação, Moisés (2013) considera a existência de dois tipos de metáforas: aquelas que explicitam a comparação e aquelas que não a explicitam. Para o autor, consideram-se metáforas explícitas as que se valem de recursos semântico-gramaticais de comparação tais como o uso da conjunção subordinativa comparativa COMO, as locuções conjuntivas subordinativas comparativas MAIS... DO QUE e MENOS... DO QUE, os adjetivos IGUAL e PARECIDO, o advérbio IGUALMENTE, dentre outras. Assim, “Seus olhos brilham como as estrelas.” apresenta uma relação metafórica explícita (Moisés, 2013).

As metáforas implícitas, por sua vez, omitem o elemento comparador, ampliando, desta maneira, a ideia de aproximação entre os dois termos. Considerando o exemplo anteriormente utilizado, teríamos: “Seus olhos são estrelas.”

Em função da abundância de metáforas na linguagem, seja ela cotidiana, poética ou científica, uma denominação generalizadora acabaria por empobrecer o

fenômeno, por isso Moisés (2013), didaticamente, mensura o nível de conotação³ das metáforas, levando em conta dois extremos: o das metáforas científicas, com índice 1 de conotação e o das metáforas estéticas, frequentes na literatura, com índice de conotação 10.

Considera-se, portanto que:

[...] a metáfora não é exclusiva da linguagem literária. Ocorre, igualmente, na língua falada, talvez de forma tão abundante quanto nos textos literários. A diferença residiria no caráter assumido pela metáfora vulgar, cotidiana, e a metáfora utilizada com objetivos estéticos. (Moisés, 2013, p.291)

Nessa mesma linha, considerando que a linguagem cotidiana é repleta de metáforas, situam-se Lakoff e Johnson (1986/2015); os autores ressaltam que é comum às pessoas suporem que as metáforas estão presentes apenas na linguagem erudita, mas, ao contrário do que em grande parte tem-se publicado a respeito, as metáforas fazem parte da linguagem cotidiana, não estando restritas à literatura.

Segundo eles:

A metáfora é, para a maioria das pessoas, um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico – é mais uma questão de linguagem extraordinária do que de linguagem ordinária.(1986/2015, p.39).

Ainda na mesma direção do analisado por Moisés, Lakoff e Johnson (1986/2015) consideram que os conceitos científicos são frequentemente ancorados em metáforas, de base física e/ou cultural. O que põe em xeque a afirmação de que a linguagem objetiva e literal é a única apropriada para a ciência.

Segundo Lakoff e Johnson (1986/2015), na visão tradicional a metáfora é concebida como um ornamento linguístico, uma figura ou um desvio da linguagem e serviria mais à poesia e à literatura do que à linguagem científica. De acordo com esta tradição, razão e linguagem literal pertencem ao domínio da ciência enquanto imaginação e metáfora caberiam mais para a literatura ou poesia, o que não se nega aqui. Admitindo a necessidade de precisão da linguagem científica, não se pode afirmar, no entanto, que a metáfora estaria totalmente excluída desse campo.

³ É o sentido sugerido por uma palavra ou expressão a partir de determinado contexto, identificado como sentido figurado.

Segundo Lakoff e Johnson (1986/2015), o repúdio à metáfora como instrumento da língua para a expressão e comunicação do conhecimento liga-se ao domínio do objetivismo na cultura ocidental, que apresentaria um fazer científico é um dar conta quase asséptico do mundo externo (a realidade). Os autores reconhecem nesse proceder uma concepção de metáfora como um mero adorno da linguagem, próprio de discursos predominantemente estéticos.

Para Lakoff e Johnson (1986/2015), a metáfora é um instrumento do pensamento, e só em segunda instância um recurso linguístico; para eles, os processos do pensamento humano são, em grande parte, metafóricos. A metáfora impregna o conhecer e atuar humanos, configurando-se num fenômeno que vai muito além de palavras ou conceitos isolados.

Esses autores salientam que, como as metáforas cotejam palavras de campos distintos, elas podem figurar na linguagem científica, pois, por falta de palavras que possam representar as descobertas, as metáforas são recursos úteis também para o conhecimento científico. De fato, exemplos de ocorrências metafóricas nas ciências são relativamente fáceis de ser encontrados, tais como o uso da palavra célula em Medicina que é um termo derivado de "cela", utilizado devido à semelhança percebida entre a célula, à luz do microscópio, e as celas dos monges; outro exemplo ocorre com o uso da palavra onda na Física em onda de luz/ magnética/ radioelétrica (por analogia com as ondas que se produzem nas superfícies líquidas).

Segundo Marcuschi (2000), apesar de ser ter sido amplamente estudada na área da semântica, a metáfora ainda é ainda um objeto de grande relevância:

Mesmo admitindo ser a metáfora uma questão dentro da linguística, poucos semanticistas preocupam-se seriamente em estudá-la. Katz, Feodor e muitos outros como Greimas ou os mais clássicos como Bloomfield baseiam suas análises na impossibilidade de abordagem da metáfora. Ela é, no máximo, uma anomalia semântica não-enquadrável em qualquer esquema de teorias científicas. Até em Teoria Literária a metáfora é tida como uma licença poética, um recurso justificável dentro de postulados racionais, mas realizável fora deles, e nunca plenamente explicado. A metáfora parece dividir o homem num ser que possuísse uma razão com duas naturezas. Ora, pensando assim, nada se consegue, apenas se relega a metáfora ao plano do inexplicável dentro da ordem lógica. Isso, porém, é muito cômodo e nada resolve, apenas adia ou descarta. (Marcuschi, 2000, p.2)

A metáfora permanece, pois, como um campo a ser explorado por estudiosos, particularmente aqueles interessados em ensinar a compreendê-las.

Sintetizando o exposto até o momento, para a semiologia linguística, um leitor é proficiente na leitura quando é capaz de entender o que não está explicitamente apresentado no texto, sendo capaz de realizar inferências; logo, precisaria ser capaz de compreender as metáforas apresentadas pelo autor.

Em relação à metáfora, os autores indicam que:

- É um recurso da língua, utilizado largamente na literatura e nas expressões cotidianas podendo ser utilizada para adornar o discurso a partir de efeitos estilísticos; no entanto, não se restringe a essas esferas podendo ser utilizado para nomear/caracterizar determinados fenômenos/situações para os quais não se encontram palavras próprias, disponíveis na língua, inclusive no campo científico.
- Tem como base a comparação implícita entre dois termos, cada qual pertencente a esferas significativas distintas, havendo transferência de significado de uma palavra para outra.
- Segundo Moises(2013) metáforas podem ser comparações implícitas ou explícitas; já os demais autores consideram que apenas as implícitas são metáforas...
- É própria da linguagem conotativa, não literal, não objetiva, embora possa vir a ser incorporada à linguagem cotidiana. Para os autores, as metáforas existem em diferentes níveis de conotação: umas mais simples (menos conotativas), outras complexas (mais conotativas) e originais.
- Metáforas comuns (com baixo grau de conotação) figuram na linguagem cotidiana. Tendo sido lexicalizadas, deixam de ser consideradas como metáforas (Moises considerada metáforas morta e algumas correntes linguísticas denominam catacrese).
- Metáforas raras (com alto grau de conotação) são mais valorizadas no campo da literatura, como linguagem criativa e ocorrem com menos frequência.
- Embora as metáforas tenham um papel importante na originalidade da linguagem, seu uso excessivo pode gerar uma linguagem enigmática e ininteligível.

3 COMPORTAMENTO VERBAL: LEITURA E METÁFORA PARA B. F. SKINNER

A leitura é um dos operantes verbais focalizados por Skinner (1957/1978) na obra em que apresenta sua interpretação sobre o comportamento verbal. Esse comportamento é caracterizado como um comportamento operante que, mesmo apresentando algumas distinções em relação ao comportamento não verbal, pode ser compreendido através da análise funcional.

Segundo Skinner (1957/1978), a análise dos eventos antecedentes e consequentes leva à compreensão e à possibilidade de se estudar o comportamento operante verbal, pois sua aquisição, manutenção e extinção seguem os mesmos princípios do comportamento operante.

Em todo comportamento verbal sob controle de estímulo há três acontecimentos importantes a serem considerados: um estímulo, uma resposta e um reforço. Eles são interdependentes, como vimos, da seguinte forma: o estímulo, agindo antes da emissão da resposta, cria ocasião para que a resposta provavelmente seja reforçada. Sob tal dependência, mediante um processo de discriminação operante, o estímulo torna-se a ocasião em que a resposta provavelmente será emitida. (Skinner, 1957/1978, p.107)

Para Skinner (1957/1978), o uso do termo “comportamento verbal” é vantajoso por destacar o falante individual e especificar que também é comportamento modelado e mantido por suas consequências.

Embora seja um comportamento operante, o comportamento verbal tem algumas especificidades. O operante verbal, diferente do comportamento não verbal, não guarda relações mecânicas com o ambiente.

Quando um homem caminha em direção a um objeto, ele se vê mais próximo deste; quando procura alcançá-lo, é provável que se siga um contato físico; se ele o segura, levanta, empurra ou puxa, o objeto costuma mudar de posição, de acordo com as direções apropriadas. Tudo isso decorre de simples princípios geométricos e mecânicos. (Skinner, 1957/1978, p.15)

Por meio do comportamento verbal, o ser humano se relaciona de forma indireta com o ambiente. Para conhecer a cor do mar do Caribe, um indivíduo pode agir/ se relacionar diretamente com ambiente (precisa ir à praia) ou indiretamente (pode ler sobre sua cor, num guia turístico). Nas palavras de Skinner (1957/1978),

Muitas vezes, porém, um homem age apenas indiretamente sobre o meio do qual emergem as consequências últimas de seu comportamento. Seu primeiro efeito é sobre outros homens. Um homem sedento, por exemplo, em vez de dirigir-se a uma fonte, pode simplesmente "pedir um copo d'água", isto é, pode produzir um comportamento constituído por certo padrão sonoro, o qual por sua vez induz alguém a lhe dar um copo d'água. Os sons em si mesmos são facilmente descritíveis em termos físicos, mas o copo de água só chega ao falante como consequência de uma série complexa de acontecimentos que incluem o comportamento de um ouvinte. A consequência última, o recebimento de água, não mantém qualquer relação geométrica ou mecânica com a forma do comportamento de "pedir água". (Skinner, 1957/1978, p.15-16)

Além de não operar transformações diretas no ambiente, o comportamento verbal se diferencia do comportamento não verbal porque, diferentemente desse último, ocorre na interação entre o falante e ouvinte. Portanto, outra característica do comportamento verbal é o fato de ser um comportamento cujas consequências são mediadas. Ou seja, segundo Skinner (1957/1978), o comportamento verbal é instalado e reforçado pela mediação/atuação de outras pessoas.

Os comportamentos que só são eficientes através da mediação de outras pessoas possuem tantas propriedades topográficas distintas que se justifica um tratamento especial e, até mesmo, se exige tal tratamento. Problemas colocados por esse modo especial de ação usualmente são atribuídos ao campo da linguagem ou da fala. (Skinner, 1957/1978, p.16)

Exemplificando, numa situação em que Maria, sentada ao lado de Pedro na sala de cinema, pede a ele que desligue o celular e tem sua solicitação atendida, tem-se um comportamento que propicia a obtenção de uma consequência (celular desligado) mediada por João. A resposta de dizer "por favor, desligue o celular", emitida por Maria, é uma resposta operante que não mantém relações mecânicas com a consequência (que é o celular desligado), pois ela não age sobre o aparelho para desligá-lo; já a ação de "desligar o celular", realizada por João, guarda relação mecânica com a consequência (aparelho desligado).

Maria – através de seu comportamento verbal – obtém a consequência proporcionada pelo ouvinte, Pedro, que tem repertório verbal semelhante ao seu. Fica evidente que o comportamento de Maria foi mediado por Pedro, dentro de um determinado contexto, pois a fala de Maria causou em Pedro certo efeito, levando-o

a desligar o aparelho, o que não ocorreria se Pedro fosse chinês e não entendesse o português, por exemplo.

Tem-se, aqui, um exemplo de episódio verbal (comumente denominado interlocução), que é a relação entre um falante e um ouvinte (comumente denominada emissor-receptor, remetente-destinatário, autor-leitor). O episódio verbal exemplificado foi possível porque ambos (falante e ouvinte) compartilham o mesmo idioma e fazem parte de uma mesma comunidade verbal.

Segundo Skinner (1957/1978), num episódio verbal, o comportamento do ouvinte, pode ser tanto um comportamento não-verbal (desligar o aparelho, como ocorreu no exemplo) quanto verbal, influenciando positiva ou negativamente a emissão (aumentar ou diminuir a probabilidade de ocorrência) de novos comportamentos por parte do falante. O episódio verbal, pois, envolve o comportamento de duas ou mais pessoas (falantes e ouvintes), ocorrendo conjuntamente. Essa combinação é indicada por Skinner (1957/1978) ao afirmar:

O comportamento do falante e do ouvinte juntos compõem aquilo que podemos chamar de episódio verbal total. Não há em tal episódio nada além do comportamento combinado de dois ou mais indivíduos. Nada "emerge" na unidade social. O falante pode ser estudado pressupondo-se um ouvinte, e o ouvinte pressupondo-se um falante. (Skinner, 1957/1978, p.17)

Portanto, o importante, para se compreender o comportamento verbal é considerar o efeito que o comportamento do falante exerce sobre o ouvinte, ou seja, os aspectos funcionais desse comportamento.

Vale destacar, aqui, uma outra característica importante do comportamento verbal, que diz respeito à interlocução: o falante (emissor) e o ouvinte (destinatário) podem ser um só, ou seja, a mesma pessoa. Assim, ao se referir ao comportamento verbal, e se referir ao falante e ao ouvinte, Skinner não se limita à interação verbal entre duas pessoas, pois engloba a interação entre um indivíduo e outro, entre diversos indivíduos e entre um indivíduo e ele mesmo.

Quanto à topografia do comportamento verbal, pode ser variada. No caso mencionado entre Maria e Pedro, ocorreu o comportamento verbal, de Maria, através da fala, mas esse comportamento poderia ter sido um gesto de Maria, um bilhete, ou mesmo um olhar de Maria. Se Pedro reagisse ao comportamento de sua interlocutora, o comportamento verbal ocorreria, porque geraria uma consequência

(que, diferentemente do exemplo, também poderia ter sido a resposta “daqui a pouco eu desligo” ou outra inesperada).

Ainda, se Maria não tivesse alguma intimidade com Pedro e, na sala de cinema ficasse incomodada com o uso do celular pelo rapaz desconhecido, é provável que se dirigisse a ele de forma menos enfática como “por gentileza, o senhor poderia desligar seu celular, pois está incomodando minha visão?”, pois o contexto diferente exige novo repertório, nesse caso adequado à nova audiência (ouvinte desconhecido).

Segundo Skinner (1957/1978), não se pode definir o comportamento verbal como conjunto de comportamentos com função comunicativa, expressiva ou representativa visto que ele tem função adaptativa. Segundo essa visão, entende-se que quando se diz “Por favor, desligue o celular” não ocorre a transmissão de uma informação, a comunicação de algo, a representação ou a expressão, mas uma adaptação, já que o falante produz certas consequências/efeitos sobre o ouvinte, produzindo-se alteração no ambiente.

O reforçamento do comportamento verbal ocorre desde a infância; quando a criança emite um comportamento vocal (ainda não verbal) e seus interlocutores (ouvintes e falantes), integrantes de uma comunidade verbal, consequenciam/ reforçam determinadas emissões sonoras, vão tornando-a falante e ouvinte naquela comunidade. E, à medida que se desenvolvem as interações da criança com outra audiência, seu repertório vai sendo mais e mais ampliado, podendo inclusive adquirir repertórios de outras comunidades verbais, se com elas tiver contato.

Assim, Skinner (1957/1978) categoriza diferentes tipos de comportamento verbal, considerando a natureza dos estímulos antecedentes e sua relação com os produtos das respostas verbais. Tal categorização será exposta a seguir.

Dentre os operantes verbais básicos propostos por Skinner (1957/1978), inicia-se por quatro comportamentos: o comportamento ecoico ou de repetição, o comportamento de transcrição (cópia e ditado), o comportamento textual e o comportamento intraverbal, nos quais se leva em conta a presença ou ausência de similaridade formal ou correspondência ponto a ponto entre o comportamento e o estímulo antecedente.

Em Skinner (1957/1978) vemos que comportamento ecoico ou de repetição é o comportamento verbal caracterizado pela similaridade formal e pela correspondência ponto a ponto entre o estímulo e o produto da resposta verbal

(sonoro-sonoro). Ocorre quando, por exemplo, o pai diz “papai” e a criança que inicia suas emissões vocais repete “papai” Nota-se que no exemplo a forma do estímulo (sonoro) foi mantida na resposta e houve a correspondência (pa-pai/ pa-pai) entre o estímulo (fala do pai) e a resposta (fala da criança).

No comportamento de transcrição do tipo cópia, também há similaridade formal, e correspondência entre o estímulo e o produto da resposta; no entanto, diferentemente do ecoico, o estímulo não apresenta similaridade sonora, mas sim visual, (Skinner, 1957/1978). Quando a professora escreve na lousa “Bom dia!” e os alunos copiam em seu caderno “Bom dia!”, a forma (escrita) do estímulo foi mantida na resposta (escrita-escrita) e há correspondência entre os elementos escritos (B-o-m d-i-a!/ B-o-m d-i-a!). (Para um cego, a forma seria outra).

No comportamento ecoico e no ato de escrever a partir de uma cópia existe uma correspondência formal entre o estímulo e a resposta produzida. (Skinner, 1957/1978, p.96)

No comportamento de transcrição de ditado, não há similaridade formal entre o estímulo (sonoro) e o produto da resposta (visual), porém há correspondência ponto a ponto entre seus elementos (Skinner, 1957/1978). Quando, por exemplo, a professora dita “Tarefa para a próxima aula” e seus alunos escrevem “Tarefa para a próxima aula”, mantém-se a correspondência “ponto a ponto”/ entre os elementos componentes do estímulo (ditado pela professora) e o produto da resposta (o escrito pelos alunos), mas a forma do estímulos foi alterada, passando de sonoro (fala) para visual (escrita), que são “sistemas dimensionais diferentes”, nas palavras de Skinner (1957/1978).

No comportamento textual e na tomada do ditado existe uma correspondência ponto a ponto entre sistemas dimensionais diferentes. (Skinner, 1957/1978, p.96)

O comportamento intraverbal, por sua vez, ocorre quando um estímulo verbal antecedente controla uma resposta verbal que não apresentará correspondência ponto a ponto nem similaridade formal com seu estímulo, havendo compatibilidade temática ou sequencial.

Skinner fornece diferentes exemplos de intraverbais. Afirma o autor:

O alfabeto é adquirido como uma série de respostas verbais, assim como contar, somar, multiplicar e reproduzir tabelas matemáticas em geral. A maioria dos “fatos” históricos foram adquiridos e retidos como respostas intraverbais. (Skinner, 1957/1978, p.97)

A “conversa” é amplamente intraverbal e nem sempre é claro que a conversa “séria” seja algo mais. (Skinner, 1957/1978, p.96)

Nos trechos citados há exemplos de respostas verbais em sequência, as quais não mantêm correspondência formal, mas estão interligadas entre si. Esse tipo de comportamento verbal, chamado intraverbal, ocorre, por exemplo, quando a professora diz para os alunos escreverem o que entendem por sujeito de uma oração e um aluno responde de forma escrita “O sujeito de uma oração é aquele a respeito do qual a oração informa algo”. Nota-se que nesse caso a forma utilizada pelos interlocutores é distinta (fala da professora / escrita dos alunos) e a correspondência ponto a ponto também não ocorre, visto que as afirmações são diferentes. No entanto, há compatibilidade temática.

Sobre o comportamento intraverbal, observa Skinner (1957/1978) que “Uma vez que não estamos tratando de correspondências formais, podemos considerar os estímulos vocais e escritos e as respostas vocais e escritas em quatro combinações ao mesmo tempo.” (p.96).

Exemplificando essas quatro combinações mencionadas por Skinner (1957/1978), pode-se imaginar uma situação em que é emitido um estímulo vocal “Napoleão Bonaparte foi...” e, a partir dele, pode-se obter o comportamento intraverbal tanto escrito “Ele foi um imperador francês.” quanto falado “Ele foi um imperador francês”. As outras duas combinações, tomando-se a mesma situação como exemplo, ocorreria com a emissão escrita do estímulo “Napoleão Bonaparte foi...” e a obtenção do intraverbal escrito “Ele foi um imperador francês.” ou do intraverbal falado “Ele foi um imperador francês.”. Em todos os casos, são reforçados e mantidos pela comunidade verbal, pois se adequam ao que ela comunidade verbal considera adequado como informação.

Como assinala Skinner (1957/1978), o comportamento intraverbal tende a ser menos previsível que os comportamentos ecoico e textual. No exemplo, há possibilidades de variação nos intraverbais emitidos, pois se pode sequenciar com

“Ele foi imperador francês”, ou com “Ele foi invasor da Rússia.”, ou com outras possibilidades, desde que mantenham a correspondência temática. Além disso, a resposta intraverbal correspondente ao estímulo pode variar de acordo com outras condições ambientais presentes durante a emissão dessa resposta. Se o estímulo verbal “hora do almoço” for emitido por alguém em meio a crianças famintas a resposta intraverbal possivelmente será “Oba” ou “Vamos comer” ou “Que bom”, além de diversas outras possibilidades. Se o mesmo estímulo verbal “hora do almoço” for emitido por um chef, em uma cozinha de restaurante, dirigido aos funcionários, as respostas intraverbais possivelmente serão outras, tais como, “está quase pronto” ou “vamos começar”, dentre outras possibilidades. Isso mostra que as condições ambientais em que ocorre o episódio verbal total poderão modificar consideravelmente a resposta intraverbal.

Outra categoria de comportamento verbal descrita por Skinner, e fundamental para o presente estudo, é o comportamento textual, que se caracteriza por haver correspondência ponto a ponto entre os elementos componentes do estímulo e do produto da resposta, mas não similaridade formal. No comportamento textual, o estímulo é visual (algo escrito) e a resposta é sonora (vocal ou subvocal). A leitura em voz alta é comportamento textual, pois diante do estímulo escrito “melancia”, o leitor vocaliza /melancia/, mantendo-se a correspondência ponto a ponto entre o estímulo e a resposta vocal, mas alterando-se a forma, já que o estímulo é visual (palavra escrita) e a resposta é sonora (fala). É o comportamento comumente denominado “decodificação”.

Conforme destaca De Rose (2005), Skinner introduziu o termo comportamento verbal para designar a relação de controle do texto sobre respostas verbais.

Além disso, em sequência, De Rose (2005) informa que comportamento textual não é o mesmo que leitura. Como afirma:

Skinner observa que comportamento textual não é a mesma coisa que leitura. É possível emitir precisamente a sequência de respostas verbais correspondentes a um texto, sem compreender este texto. A pessoa que faz isto está emitindo comportamento textual, mas não está lendo, uma vez que leitura envolve também a compreensão do texto (De Rose, 2005, p.32).

Assim, ao se falar em leitura, para Skinner (1957/1978), faz-se referência ao comportamento textual e à compreensão do lido. O comportamento textual não é sinônimo de leitura pois, segundo o teórico, as respostas verbais relacionadas a um texto podem ser emitidas corretamente, sem que se tenha, entretanto, compreendido o texto lido, ou seja, sem que a leitura do texto tenha ocorrido de maneira eficiente ou tenha sido compreensiva. Pode-se afirmar, pois, que o comportamento textual é necessário, porém não suficiente para possibilitar o entendimento do texto lido.

Pode-se também afirmar que, para Skinner (1974/2006), os significados do lido sempre incluem elementos implícitos, já que ele considera que as contingências que levam à enunciação de um texto pelo autor/falante são diferentes das que interferem na compreensão pelo leitor/ouvinte. Para o autor,

Uma das infelizes implicações da teoria da comunicação é a de que o significado para o falante⁴ é o mesmo que para o ouvinte; de que algo se torna comum aos dois; de que o falante comunica uma ideia ou significado, transmite informações ou revela conhecimento, como se suas posses mentais se tornassem então propriedade do ouvinte. Não há significados que sejam os mesmos para falante e ouvinte. Significados não são entidades independentes. (Skinner, 1974/2006, p.82)

Pode-se defender, pois, que a importância do contexto e da relação que se estabelece entre os elementos (texto, autor e leitor) envolvidos na leitura são ressaltadas por Skinner.

Além desses operantes verbais básicos, controlados por estímulos verbais antecedentes, Skinner (1957/1978) apresenta dois outros operantes verbais, denominados tacto e mando, cujos estímulos são não verbais.

Mando é o operante verbal que ocorre em função de estados/ condições (físicas, emocionais, cognitivas, ...) próprias do falante e que especifica seu reforço, que é provido pelo comportamento do ouvinte. O mando, diferente de outros operantes verbais, é vinculado a condições de privação ou estimulação aversiva do falante.

Por exemplo, a professora diz ao aluno “Feche a porta.” e o aluno (seu ouvinte) responde (de maneira não verbal) fechando a porta. Nessa situação, condições da falante (por exemplo, o incômodo causado pelo fato de a porta estar

⁴ Considere-se nessa citação as relações entre falante/ouvinte e autor/leitor.

aberta) gerou a resposta verbal “Feche a porta.”, que indica o reforço específico (porta fechada) a ser promovido pela ação do ouvinte.

O tacto, segundo Skinner (1957/1978) é

um termo [...] que traz consigo certa sugestão mnemônica do comportamento que estabelece "con-tacto" com o mundo físico. Um *tacto* pode ser definido como um operante verbal, no qual uma resposta de certa forma é evocada (ou pelo menos reforçada) por um objeto particular ou um acontecimento ou propriedade de objeto ou acontecimento. (p.107)

Logo, esse operante verbal é controlado pelo mundo físico – o mundo das coisas e dos eventos, “dos quais” diz-se que o falante faz referência.

Ocorre o tacto quando a resposta ocorre na presença de um objeto, acontecimento ou de uma propriedade de um desses. Por exemplo, na presença de determinado estímulo não verbal, como uma mesa, um falante emite a resposta /*mesa*/.

O operante verbal tacto, no qual se concentra grande parte deste estudo, será aprofundado mais a diante, quando se fizer referência à metáfora.

Skinner (1957/1978) apresenta, ainda, o comportamento verbal autoclítico, considerado de segunda ordem, por distinguir-se dos operantes verbais básicos.

Diferentemente dos comportamentos ecoico, de transcrição, textual, intraverbal, tacto e mando, nos quais propriedades físicas dos estímulos antecedentes são controles fundamentais, nos autoclíticos as propriedades de controle não podem ser determinadas quanto às suas características formais, pois, segundo o autor, trata-se do comportamento continuado e guiado por um sistema de controle do próprio falante (Skinner, 1957/1978).

Segundo Skinner (1957/1978):

O termo "autoclítico" pretende sugerir um comportamento que se fundamenta em (ou que depende de) outro comportamento verbal. (Skinner, 1957/1978, p.377)

Segundo o autor, os autoclíticos sugerem a presença de um sistema diretor, organizador, avaliador, seletor e produtor; o “falante” aparece como um organismo executante do comportamento verbal e como um “lugar” onde certo número de

variáveis se reúnem, numa única confluência para produzir um acontecimento também único.

O falante é o organismo que se engaja num comportamento verbal ou que o executa. É também um lugar no qual certo número de variáveis se reúnem numa única confluência para produzir um acontecimento também único. (Skinner, 1957/1978, p.375)
O termo "autoclítico" pretende sugerir um comportamento que se fundamenta em (ou que depende de) outro comportamento verbal. (Skinner, 1957/1978, p.377)

Algo também interessante, a respeito do autoclítico é o fato de que ela também pode se manifestar de forma não verbal, como entonações, pausas, risos e sarcasmos (Skinner, 1957/1992).

Como indica Skinner (1957/1978):

A função autoclítica também pode ser exercida por um olhar malicioso ou por certo tom de voz. Um certo tipo de risada nervosa tem uma função autoclítica equivalente a *Eu digo, mas espero que você não pense que eu quis dizer...* (Skinner, 1957/1978, p. 381)

Os autoclítico são apresentados pelo autor em quatro categorias: autoclíticos descritivos, autoclíticos qualificadores, autoclíticos quantificadores e autoclíticos relacionais.

Exemplificando, Skinner indica que: -são utilizados autoclíticos na introdução de afirmações, informações, negações, sugestões, opiniões etc., como, respectivamente, aparecem em "Eu acredito que valerá à pena.", "Eu li no jornal que irá chover.", "Não penso desta maneira.", "Eu acho que você poderia cuidar disso.", "Eu entendo que essa é a melhor solução"; - alguns adjetivos e advérbios também são autoclíticos, tal como ocorre em sentenças como "Infelizmente não poderei comparecer." ou "É inútil manifestar minha opinião", nas quais o advérbio (infelizmente) e o adjetivo (inútil) servem para indicar a condição em que se manifesta o comportamento verbal do falante; - os autoclíticos de negação servem como qualificadores dos tactos na frase como: "Laura não está aqui". O mesmo ocorre com a partícula da afirmação que confirma a informação fornecida em um tacto. É muito diferente dizer: "eu acho que esta é Laura" e afirmar "Esta é Laura, esta sim, é Laura". Ao dizer "poucas pessoas conhecem a Análise do Comportamento" e "muitas pessoas conhecem a Análise do Comportamento", ambas as frases devem exercer controles diferentes sobre o ouvinte, porque as

propriedades quantitativas são diferentes (Skinner, 1957/1992); - preposições, conjunções, inflexões, pontuação, e a ordem de apresentação dessas unidades, caracterizam a relação autoclítica relacional.

Fica claro, pois, que Skinner reflete sobre o comportamento verbal de forma detalhada, abarcando diferentes repertórios linguísticos, inclusive a metáfora, que será focalizada, a seguir.

A metáfora, na proposta de Skinner, aparece detalhadamente quando ele trata do tacto, mais especificamente de suas extensões.

Ferreira, Domeniconi e De Rose (2010), ao focalizam o tacto e suas extensões, afirmam que têm sido alvo de pesquisas e discussões no meio acadêmico, entretanto, não se tem muita clareza a respeito das regras que subsidiaram a subclassificação desse operante verbal na obra de Skinner (1957/1978). Afirmam os autores (2010):

O texto skinneriano é fonte rica de ideias para o desenvolvimento de novos estudos, teóricos e empíricos. Apesar disso, há aspectos da formulação skinneriana que não foram suficientemente desenvolvidos e que são, sugestivamente, merecedores de uma atenção mais cuidadosa e, possivelmente, produtiva no sentido de levar ao melhor entendimento científico do comportamento verbal. Um desses aspectos é o da categorização skinneriana das extensões do tacto. (Ferreira, Domeniconi e De Rose, 2010, p.259)

Para Ferreira, Domeniconi e De Rose (2010), o tacto padrão é aquele que mantém todas as propriedades definidoras do tacto utilizado em outras emissões verbais (utilizar o tacto “livro” para designar o próprio “livro”, sem nenhuma variação em relação àquele que assim foi determinado). Segundo os autores, seis ampliações do tacto são propostas por Skinner: “São elas as extensões: genérica, metafórica, metonímica, solecista, adivinhação e nomeação.” (p.269). No presente trabalho, o interesse central é sobre a extensão metafórica e, apenas a fim de focalizá-la, serão feitas, eventualmente, comparações com a extensão genérica.

Considera-se que Skinner (1957/1978, p.118) introduz uma especificidade do tacto com o termo “tacto ampliado”, alertando para o fato de que o controle de estímulo nem sempre é preciso. O tacto ampliado pode ocorrer quando qualquer traço de uma dada ocasião, ou comum a uma classe de ocasiões em que uma resposta é reforçada, ganha alguma medida de controle sobre a resposta

Logo, há muitas situações ou elementos relacionados ao comportamento verbal reforçado, demonstrando que o tacto pode ter sido associado a propriedades diversas dos estímulos, o que gera outras possibilidades de reforçamento e muitos tipos de tactos ampliados.

Defendendo o uso da tríplice contingência para a análise das extensões metafóricas, afirma Skinner:

Desde Aristóteles, as descrições tradicionais admitiram que, assim como a extensão generalizada, a metáfora é uma realização especial que requer uma faculdade especial de pensamento analógico. Mas o processo básico é de novo representado de forma adequada por nossa relação de três termos [contingência de reforçamento]; a única diferença entre a extensão metafórica e a generalizada está no tipo de propriedade que obtém controle da resposta. (Skinner, 1957/1978, p.120)

Segundo Skinner (1957/1978), há extensão genérica quando o tacto ocorre frente a algum objeto/evento novo, a partir das propriedades que controlam as práticas reforçadoras da comunidade verbal. Se o falante passa a chamar “sofá” a um novo tipo de sofá, ocorreu a extensão genérica, pois propriedades do novo tipo de sofá aproximaram-se das propriedades que caracterizam o “sofá”, e que são reconhecidas pela comunidade verbal. Como destacam Ferreira, Domeniconi e De Rose (2010), o tacto genérico ou a extensão genérica mantém as propriedades definidoras elementares ou as propriedades primárias do tacto, isto é, configura-se numa emissão nova.

Como exemplo dessa emissão nova indicada por Domeniconi e De Rose (2010), pode-se considerar uma situação em que se utilize o tacto “livro” para objetos que antes não teriam sido assim denominados “Vejo que esse aqui também é um livro”.

Segundo Skinner (1957/1978),

Na extensão genérica, em oposição a outros tipos de extensão [...] as propriedades definidoras tendem a ser práticas. O controle-estímulo de *cadeira* é ditado, em última instância, pelo uso que a comunidade de reforço faz de cadeira. Pela mesma razão, os estímulos de controle tendem a ser “objetos”. Na caracterização de um dado estímulo, é mais provável que venhamos a nos referir a objetos mais do que a propriedade (a cadeira, e não a verde, por exemplo) não porque os objetos sejam mais fácil, rápido ou substancialmente “percebidos”, mas por causa das considerações

práticas envolvidas no crescimento de uma classe de estímulos.
(Skinner, 1957/1978, p.119)

A extensão metafórica, segundo Skinner (1957/1978, p.120), ocorre pelas propriedades de estímulo que estão presentes, durante o reforçamento fornecido pela comunidade verbal, mas não correspondem diretamente às e/ou não são totalmente compatíveis com as contingências reforçadoras. Ou seja, o tacto metafórico ocorre quando o falante responde a algum aspecto da situação, fazendo com que a relação situação-falante seja idiossincrática, pois apenas algumas propriedades, secundárias, controlam a emissão da resposta.

Por exemplo, o tacto “carro”, dito por um falante como resposta verbal ao fusca, à van, à perua e outros veículos, configura-se como uma extensão genérica (pois os traços comuns, observáveis, práticos que os aproximam são reconhecidos pela comunidade verbal do falante). Entretanto, a utilização do tacto “carro” na expressão “carro de Apolo” equivaleria a uma extensão metafórica, posto que o estímulo relacionado a essa resposta (que na literatura grega faz referência ao Sol, à manhã ou ao dia) não é evidente, tampouco reconhecido necessariamente pela comunidade verbal.

Assim, para Skinner, o tacto metafórico é uma emissão nova, sem fins práticos, e não consistente com a atuação reforçadora da comunidade verbal.

Skinner explica que a resposta pode ser emitida frente a um estímulo com base em certas propriedades comuns a outros estímulos (Skinner, 1957/1978). Como exemplo, ele dá a nomeação de “asas” de avião, controlada por uma sutil propriedade geométrica e funcional comum às asas de pássaros. Dessa forma, a utilização de metáforas seria a descrição ou inserção das palavras em um novo contexto, semelhante por algum aspecto ao contexto de uso habitual daquelas palavras. Saliente-se, pois, que na resposta metafórica há o cotejamento de, pelo menos, dois estímulos (objetos, fatos, seres, etc.) e há originalidade, já que não faz parte das práticas da comunidade verbal, aspectos que serão detalhados posteriormente.

Alguns auditórios constituem ocasião para uma linguagem “imaginativa”, altamente metafórica, destinada a obter efeitos emocionais mais do que a guiar o comportamento prático do ouvinte. O escritor criativo está sob o controle desse tipo de auditório.
(Skinner, 1957/1978, p.213).

Dentre os aspectos presentes na situação que podem se relacionar ao responder do indivíduo estão os eventos que ocorrem “sob a pele” do falante (o usualmente denominado “mundo interno”). Nesse caso, um estímulo sentido apenas pelo falante pode entrar em relação com um outro elemento presente na situação, criando uma resposta original para determinada comunidade verbal.

Vale esclarecer, também, que Skinner (1957/1978) não especifica claramente o caráter comparativo da metáfora, mas estabelece que as semelhanças sejam elementos de aproximação entre os termos.

Há várias maneiras pelas quais um novo estímulo pode assemelhar-se a um estímulo previamente presente quando uma resposta foi reforçada, e assim há muitos tipos daquilo que podemos chamar de "tactos ampliados". (Skinner, 1957/1978, p.118)

Ao mencionar os “tactos ampliados”, dentre os quais se insere o tacto metafórico, Skinner (1957/1978) afirma que a aproximação das respostas verbais ocorre por semelhança.

Ao exemplificar a metáfora, Skinner (1957/1978) mais uma vez introduz a ideia de que semelhanças aproximam os termos distintos:

Um exemplo de extensão metafórica é o da criança que, bebendo soda pela primeira vez, afirmou que ela tinha um gosto semelhante "ao de meus pés quando dormem". A resposta Meus pés quando dormem havia sido previamente condicionada em circunstâncias que envolviam duas condições de estímulo distintas: a imobilidade parcial do pé e certa sensação de agulhadas. A propriedade que a comunidade usa no reforço da resposta era a imobilidade, mas a sensação de agulhadas também era importante para a criança. Uma sensação semelhante, provocada pela soda, evocou a resposta. (Skinner, 1957/1978, p.120)

Em outro momento, confirmando a presença de semelhanças entre os termos aproximados na extensão metafórica, Skinner (1957/1978) afirma:

É possível que o operante idiomático olho da agulha seja mais forte porque a resposta olho é também reforçada quando dada ao olho do animal, que possui alguma semelhança de padrão geométrico. (Skinner, 1957/1978, p.122)

Se primeiro adquirimos a resposta perna em conexão com animais, e a estendemos a pernas de mesas e cadeiras com base em semelhanças funcionais ou geométricas, as propriedades comuns a

todos esses casos adquirem o controle da resposta e são em seguida respeitados pela comunidade. (Skinner, 1957/1978, p.122)

Assim, o critério de comparação está colocado em Skinner (1957/1978), ao salientar a presença de semelhança entre estímulos controlando a resposta metafórica.

A fim de esclarecer a relação entre comparação e semelhança, tem-se que:

COMPARAÇÃO – lat. Comparatio, onis, de comparare, ato de confrontar, de verificar-se semelhanças ou dessemelhanças entre seres ou coisas. [...] Até certo ponto sinônimo de símile, e base explícita ou implícita, próxima ou remota, da metáfora, a comparação consiste na aproximação de dois termos que se assemelham no todo ou em parte. (Moisés, 2013, p.84)

Logo, se a comparação consiste na aproximação de termos que se assemelham, pode-se dizer que ao definir a extensão metafórica, Skinner (1957/1978) trata da comparação.

Nesse ponto pode-se fazer referência a um trecho em que Skinner (1957/1978) mostra que o falante e ouvinte podem ser a mesma pessoa, em diferentes operantes. Afirma o autor:

Assim como alguém pode repetir-se [ecoico] ou ler os estímulos verbais que tenha produzido [textual], assim também esse alguém pode responder intraverbalmente a estímulos autogerados, (...) O comportamento que gera os estímulos pode estar oculto. (Skinner, 1957/1978, p.102, *complementos nossos*)

Interessada em determinar a relação entre os tactos metafóricos (Skinner, 1957/1978) e as emoções, Oliveira (2014) reforça a ideia de que o universo contido dentro da pele é o responsável pela produção de extensões metafóricas e, por esse motivo, não haveria razão para buscar na metáfora um status físico especial, anatômico ou fisiológico (Oliveira, 2014, p.20). Na formulação de Skinner:

[...] quando uma situação simplesmente evoca tactos não-ampliados, o comportamento nos diz algo acerca da situação, embora nos diga muito pouco acerca do falante, mas as respostas metafóricas foram adquiridas em outras circunstâncias, e sobre as quais por conseguinte, podemos fazer inferências. (Skinner, 1957/1978, p.123)

O fato de que a produção do comportamento verbal ocorre a partir de estimulações privadas interfere na dificuldade de se identificar quais estímulos produziram a metáfora; pode-se apenas inferir quais seriam, já que sua estimulação não é publicamente observável. A metáfora, como os demais comportamentos verbais, resulta, muitas vezes, de estimulações privadas, o que torna esse comportamento menos previsível.

No exemplo mencionado por Skinner (1957/1978, p.123) - “Estou deprimido” - o comportamento verbal metafórico ocorreu sob determinadas condições, as quais não se pode afirmar, com certeza, quais seriam. Pode-se apenas inferir acerca das condições propiciadoras desse comportamento, já que nem mesmo uma “invasão instrumental do organismo” nos revelaria claramente essas condições. Para Skinner,

[...] o problema da privacidade não pode ser inteiramente resolvido apenas pela invasão instrumental do organismo. Não importa quão claramente esses acontecimentos internos possam ser expostos no laboratório, pois permanece sempre o fato de que, num episódio verbal normal, eles são bastante privados (Skinner, 1957/1978, p.163).

Em outra situação, esclarece Skinner (1957/1978) que:

Às vezes, parece ocorrer uma extensão genuína quando não se pode demonstrar qualquer semelhança entre os estímulos que podem ser expressos em termos da ciência física. Há várias explicações possíveis para isso. Dois estímulos podem ter um efeito comum sobre o organismo que responde, o qual serve de mediador para a extensão da resposta. No exemplo Juliet is the sun, é possível que não se possa, de forma plausível, estabelecer qualquer semelhança física. Apenas para Romeu Julieta florescia com a luz do amanhecer. (Skinner, 1957/1978, p.125)

Logo, apesar de a semelhança entre os termos ser um aspecto importante, há dificuldade em observá-la, quando se trata de similitude específica ao organismo que emitiu a resposta, não se podendo observar em termos da ciência física.

Por outro lado, para Skinner (1957/1978) essa dificuldade não impediria a análise funcional do comportamento verbal, mas aumentaria significativamente a quantidade de variáveis envolvidas nessa análise.

Daí não se segue que uma relação funcional específica não seja legal, nem tampouco que o comportamento que ocorre numa dada

situação não seja totalmente determinado. Isto significa apenas que precisamos ter certeza de que levamos em conta todas as variáveis relevantes ao fazer uma previsão ou ao controlar o comportamento. Estes dois fatos tornam altamente provável que qualquer amostra do comportamento verbal seja função de muitas variáveis que operam ao mesmo tempo. (Skinner, 1957/1978, p.274)

O autor destaca que metáforas estão presentes tanto na linguagem cotidiana quanto na linguagem literária e, segundo ele, elas surgem ora da necessidade de expressão de factos para os quais não há palavras disponíveis, ou conhecidas, na comunidade verbal.

Numa situação nova, na qual nenhum termo genérico pode ser ampliado, o único comportamento eficaz pode ser metafórico. (Skinner, 1957/1978, p.126).

Nota-se que não são apenas situações de elaboração literária, estilística de rebuscamento da linguagem são propiciadoras de metáforas. Basta ocorrer a ausência de uma resposta verbal para descrever uma situação inédita que as respostas verbais aprendidas em outros contextos acabam sendo utilizadas, contanto que guardem propriedades semelhantes às originais.

Quando Skinner afirma que metáforas podem surgir da necessidade, pois palavras podem não estar disponíveis numa comunidade verbal, ele deixa clara sua posição de que o aparecimento de metáforas não depende necessariamente da intenção de quem a cria, pois podem surgir pelo uso de respostas verbais já presentes no repertório do indivíduo usadas em situações inéditas, que têm certas propriedades em comum com as originais. No entanto, ao fazer referência ao uso difundido da metáfora na literatura, permite inferir que esta possa surgir, também, quando um artista precisa produzir uma resposta que indique algo inusitado, inclusive de seu universo interior.

Alguns auditórios constituem ocasião para uma linguagem "imaginativa", altamente metafórica, destinada a obter efeitos emocionais mais do que a guiar o comportamento prático do ouvinte. O escritor criativo está sob o controle desse tipo de auditório. (Skinner, 1957/1978, p.213).

Nesse ponto, vale abordar a diferenciação que o autor faz entre ciência e à literatura, em relação ao uso da extensão genérica e metafórica; afirma Skinner:

A diferença entre o tacto metafórico e o genérico é uma das grandes diferenças entre ciência e literatura. O comportamento verbal científico é estabelecido e mantido por causa de certas consequências práticas. Nada além de uma extensão genérica [...] Em literatura não há consequências práticas semelhantes e, por isso, as extensões metafóricas prevalecem. (Skinner, 1957/1978, p.128).

[...] o comportamento literário se caracteriza pela "licença". Ele é rico em magia verbal, em variáveis triviais de controle e em efeitos múltiplos. Por essa razão, como vimos, constitui uma excelente fonte de exemplos de efeitos sutis de comportamento. Ele é igualmente rico em metáforas, não apenas em imagens pitorescas, que explicam grande parte do comportamento emocional e imaginativo do leitor, como também em extensões genéricas forçadas, ou metafóricas semi-intelectualizadas em seus efeitos, mas que não seriam toleradas dentro dos padrões mais estritos da ciência. Nos escritos científicos, é permitida apenas uma modesta extensão metafórica [...] (Skinner, 1957/1978, p.473).

Como fica claro nos trechos, Skinner é explícito sobre o alcance das metáforas, advertindo que o campo científico deve ater-se às extensões genéricas, admitindo seu amplo uso no campo da literatura e das artes. No entanto, mesmo no campo científico metáforas não são totalmente desprezadas, sendo permitidas eventualmente, possivelmente porque podem ser úteis nos momentos/ situações em que não existem extensões genéricas disponíveis (como anteriormente salientado).

Entretanto, admite a presença das metáforas também na linguagem científica:

Nos escritos científicos, é permitida apenas uma modesta extensão metafórica. A entusiástica metáfora de Coleridge *The Birth of Time and Nature by the Voiarization of the Chãos* ["O nascimento do Tempo e da Natureza pela Polarização do Caos"] estende ao problema da criação de uma natureza ordenada um princípio familiar ilustrado, talvez, pelo comportamento de um conjunto de partículas esparsas de ferro colocadas junto a um imã. Como uma ideia criativa, ela teve uma produtividade potencial muito baixa. Foi antes um pensamento literário do que científico. O mesmo se pode dizer da extensão da ideia de cristalização para descrever um estágio do desenvolvimento de um caso amoroso usada por Stendhal. Mas talvez não haja uma diferença de espécie entre a metáfora literária e a científica. A distinção consiste em se saber até que ponto a metáfora foi "forçada", pois a comunidade verbal científica, como veremos, aprendeu que metáforas forçadas raramente produzem outros comportamentos verbais úteis ou ações eficazes. (Skinner, 1957/1978, p. 473).

No entanto, justamente por entender que a metáfora, ao vincular por analogia dois campos necessariamente diferentes, produz ambiguidades, conotações e

interpretações subjetivas, que não convêm aos textos científicos, Skinner (1957/1978) defende um uso bastante moderado no campo da ciência.

Logo, conclui-se que os tactos ampliados (genéricos e metafóricos) configuram-se em novos usos atribuídos aos tactos originalmente aprendidos. Pode-se concluir, então, que esses novos usos, quando tactos genéricos, podem ser responsáveis pela precisão da língua (porque aproximam elementos semelhantes, utilizando o mesmo tacto) e pela coesão textual (que permite evitar a repetição das palavras, estabelecendo relações entre elas) e, no caso do tacto metafórico pela criatividade e originalidade de determinadas relações, bem como pela capacidade gerativa da língua – principalmente no âmbito da literatura (porque possibilitam a relação entre tactos através das idiosincrasias do falante – criando novas emissões, nem sempre reforçadas pela comunidade e, por isso mesmo, valiosas do ponto de vista literário).

Em Skinner (1957/1978), verifica-se que as metáforas são tactos ampliados, sendo essenciais a presença de semelhança entre os estímulos, como já abordado, e a originalidade.

Em relação à originalidade, o autor deixa claro que só são consideradas metáforas tactos ampliados que não tenham sido incorporados às práticas de uma comunidade verbal. Skinner (1957/1978) afirma que:

Quando uma resposta metafórica é adequada e eficientemente reforçada, ela deixa de ser originalmente uma metáfora. [...] A resposta *perna* evocada pela perna de uma mesa, provavelmente, só às vezes representará uma extensão metafórica. Todavia, não podemos ter certeza de que uma resposta constitui ou não um exemplo de extensão metafórica, a menos que saibamos a história do falante. Traços de extensão funcional podem sobreviver em metáforas que, sob outros aspectos, já estão mortas. [...] Se nenhuma propriedade comum do estímulo produz uma extensão metafórica, a conclusão deve ser deixada por conta de uma resposta intraverbal – por exemplo, uma metáfora morta. (Skinner, 1957/1978, p.121-124)

Ao tratar do comportamento intraverbal, Skinner (1957/1978) revela que certas expressões tidas como metáforas têm, muitas vezes, origem intraverbal (portanto, deixaram de o ser) e, para explicar sua afirmação, o autor exemplifica com as expressões “He was fit as a fiddle” e “He was pleased as Punch”. Os significados de tais expressões são, respectivamente, “Ele estava bem disposto” e “Ele estava

muito satisfeito”, entretanto, numa tradução literal ter-se-ia algo como “Ele estava apto como um violino” e “Ele ficou satisfeito como Punch⁵”.

A expressão “Ele estava bem disposto”, dá conta de explicar o estado de disposição de alguém e este significado provavelmente é perceptível por grande parte da comunidade verbal inglesa. Já estar satisfeito como Punch é algo que foge ao entendimento de alguém que, apesar de conhecer a língua, desconhece que Punch é uma referência a um personagem do teatro italiano. Assim, tais expressões exemplificariam o que usualmente se denomina como metáfora morta, aquela que já está incorporada no léxico de uma língua.

A metáfora, portanto, é suscetível ao uso; devido às repetidas utilizações, a metáfora deixa de causar “o estranhamento”, perdendo assim o efeito analógico e original, tornando-se uma metáfora morta ou cristalizada,

O que se deve entender, em Skinner (1957/1978), é que seu valor enquanto metáfora reside na originalidade (no não pertencimento ao léxico da comunidade verbal), logo, uma metáfora morta é aquela que deixou de ser um tacto ampliado, passando a figurar entre as palavras usadas pela comunidade verbal para designação de determinados elementos.

Em sendo assim, frases que geralmente usamos no cotidiano e que entendemos como metáforas, não o são de fato. São apenas respostas-padrão, expressões populares, que um dia foram reforçadas quando usadas com determinado sentido, e por isso são usadas da mesma forma, outras vezes, por outras pessoas.

Do exposto, verifica-se que para B.F. Skinner:

- O comportamento verbal é um operante que não mantém relações mecânicas diretas com o ambiente, isto é, permite relação indireta.
- A leitura é um comportamento verbal que, como o comportamento não verbal, pode ser compreendida através da análise funcional, sendo modelada e mantida pelas consequências.
- Tem na interlocução uma característica fundamental: a leitura acontece sempre com interlocução, mesmo que esse interlocutor seja o próprio leitor.

⁵ Espécie de fantoche utilizado no teatro italiano para representar uma personagem alegre e brincalhona.

- A leitura como vocalização é comportamento textual, este, no entanto não corresponde à leitura compreensiva, já que, a compreensão do lido inclui elementos implícitos, dentre eles, os trazidos pelas metáforas.
- A metáfora é uma extensão do tacto, caracterizada pela relação entre estímulos pertencentes a diferentes contextos/ situações;
- A metáfora difere da extensão genérica, porque os elementos relacionados não são compatíveis com os reforçados pela comunidade verbal; trata-se de uma emissão original (causa estranhamento ao ouvinte/ leitor).
- Pode ser gerada pela semelhança entre aspectos mais ou menos facilmente reconhecíveis no mundo físico, mas pode ser gerada por eventos privados.
- A linguagem literária é repleta de metáforas, assim com a linguagem cotidiana; até a linguagem científica possui metáforas, porém devem ser usadas com moderação e quando não houver termos disponíveis no léxico. Em geral consideradas metáforas fracas.
- Metáforas muito comuns e reconhecidas pela comunidade verbal são chamadas metáforas mortas.

4 ENSINO DE METÁFORAS

Textos literários, música, publicidade, provérbios e outros tantos textos, orais ou escritos, fazem uso do recurso da metáfora. Quando, num provérbio, por exemplo, apresenta-se a sentença: “Filho de peixe, peixinho é” pretende-se que o ouvinte ou leitor compreenda que as palavras peixe e peixinho, nesse contexto recebem novos significados, já que a associação que permite aproximá-los diz respeito às relações familiares, de maneira ampla, não exclusivamente e objetivamente às relações píceas – mesmo por que, as relações familiares, com o conceito de pai e filho, são próprias de comunidades humanas, não de comunidades píceas. Ao aplicar o conceito de família humana ao provérbio em questão ter-se-ia o seguinte entendimento: “O filho de um homem (ser humano adulto) é um homenzinho (ser humano não adulto)” e, além disso, entende-se que o provérbio pretende indicar a semelhança entre o pai e o filho, ou seja, se o pai é assim, seu filho assim será.

No exemplo utilizado “filho de peixe, peixinho é” apresentou-se uma relação que nem todos os participantes de uma comunidade verbal estão habilitados a compreender. Entretanto, como já exposto, metáforas são contextuais e sua compreensão, muitas vezes, depende da relação entre o contexto de produção, o texto e o leitor.

A compreensão de metáforas é repertório complexo, baseado em inferência, logo, não se pode reduzir a metáfora ao sentido literal; mais que isso, uma característica importante da metáfora é justamente a não literalidade. Transformar uma metáfora em discurso denotativo seria fazer com que ela deixasse de ser uma metáfora. Por esse motivo, ensinar a metáfora não pode ser considerado algo objetivo e hermético. É preciso que o ensinante tenha em mente que os significados da metáfora podem variar, conforme a situação em que ocorreu a enunciação, conforme a situação em que o texto foi lido e até conforme os conhecimentos prévios do leitor.

Atualmente, na comunidade escolar, a metáfora é um conteúdo a ser ensinado, mas acaba – muitas vezes – sendo deixado para segundo plano, justamente pela (falsa) crença de que a metáfora consistiria num mero adorno textual. Aqui, ao contrário, defende-se que seu ensino deve ocorrer de forma intencional, planejada e sistemática, não por acaso, mas por necessidade já que – conforme demonstrado - a leitura de metáforas é determinante para a formação de bons leitores, capazes de se apropriarem das sutilezas verbais presentes no texto.

Na escola, em geral, a metáfora figura como um conteúdo de Língua Portuguesa, inserido dentre as Figuras de Linguagem, em Semântica, e seu estudo é destinado às áreas ora de literatura ora de gramática da língua. Essa observação cabe para exemplificar a dificuldade que esse aspecto da língua, a metáfora, representa não só para os aprendizes, mas para todos aqueles que resolvem se debruçar sobre ele, seja com a finalidade de estudá-lo ou de ensiná-lo. A simples definição da área de pertencimento da metáfora já representa um problema; se estiver enquadrada nos estudos de gramática corre o risco de adquirir ares de conteúdo hermético, objetivo (o que não seria nada interessante); por outro lado, se estiver enquadrada nos estudos de literatura corre o risco de adquirir ares de conteúdo superficial, ou um mero adorno da linguagem. Por esse motivo, incluir o ensino da metáfora no ensino da leitura – a qual deveria constar nos currículos escolares, de forma explícita, em todas as séries, pois aprende-se a ler todos os

dias – seria o ideal. Metáfora é elemento presente na literatura, na gramática, no cotidiano, na fala, nos textos formais, nos textos informais e em tantas esferas da linguagem quantas se possa imaginar.

Assim, mais uma vez é ressaltada a importância da metáfora no ensino da leitura, pois, como visto, ler envolve compreender os sentidos explícitos e implícitos no texto e, a compreensão da metáfora como elemento introdutório do implícito (que deve ser identificado pelos leitores, a fim de que se alcance a compreensão do texto) é fundamental para uma leitura eficiente dos textos.

Na presente proposta, ao se fazer referência à metáfora, faz-se referência à leitura de metáforas, portanto, às metáforas que sejam apresentadas a um leitor.

4.1 PROPOSTA DE PROCEDIMENTO DE ENSINO DA LEITURA DE METÁFORAS

Verificando a relação entre o proposto por Skinner e a semiologia da linguagem, determinam-se a respeito de leitura e metáfora, neste estudo alguns aspectos, a seguir expostos:

A concepção analítico comportamental, no que diz respeito à leitura – entendendo-a como comportamento operante, modelado e mantido pelas consequências; admitindo que falante e ouvinte podem ser o próprio indivíduo; - indicando que o comportamento textual é necessário porém não suficiente, já que há necessidade de compreender o lido, sendo a compreensão derivada da relação autor-leitor - aproxima-se da postulada pela semiologia da linguagem.

A metáfora é um comportamento operante, que se insere dentre as extensões do tacto, sendo frequente na comunicação, seja ela cotidiana ou literária (Skinner, 1957/1978).

A metáfora tem como característica a relação entre elementos distintos com transferência do significado de um para outro, gerando um novo significado, o qual não é compatível com as contingências reforçadas pela comunidade verbal. Em relação à propriedade, que na extensão metafórica aproxima os dois elementos/termos comparados indiretamente, entende-se que esta pode ser relativa ao ambiente público, ou ao ambiente privado (alguma condição sentida pelo autor quando da enunciação). Em outras palavras, Skinner (1957/1978) deixa claro que a propriedade de aproximação entre os dois elementos/termos comparados indiretamente não é aquela prontamente identificada pela comunidade verbal.

De acordo com Skinner (1957/1978) e a maioria dos semanticistas, a metáfora não apresenta elementos semântico-gramaticais que indiquem a presença de uma comparação/relação entre termos, sendo, portanto, identificada como uma comparação/relação implícita, cuja compreensão é feita por inferência, a partir dos elementos relacionados e do contexto em que ela está inserida.

Assim, duas características são constitutivas da metáfora: a relação comparativa entre dois elementos/termos, com a presença de traços comuns entre eles e a ausência de elementos gramaticais que explicitem a comparação/relação entre os termos.

Quanto à complexidade de uma metáfora, esta é variada, dependendo de seu grau de conotação, podendo ser mais ou menos literal. Relações metafóricas já lexicalizadas são denominadas metáforas mortas, sendo desconsideradas como metáforas para Skinner (1957/1978). As metáforas devem apresentar algum grau de originalidade, logo, devem gerar algum grau de “estranhamento” por parte da comunidade verbal, sendo as mais conotativas e originais são mais frequentes na literatura. Assim, uma afirmação comparativa/relacional perde seu caráter metafórico se a comunidade verbal a tem incorporada em suas práticas verbais.

É preciso considerar, porém, que uma afirmação comparativa/relacional, apesar de incorporada às práticas de uma comunidade verbal, ainda pode ter um grau de originalidade para um indivíduo que não teve acesso a tal afirmação, funcionando – para ele - como metáfora. Assim, considera-se que mesmo as chamadas metáforas mortas por Skinner (1957/1978) e Moisés (2013) podem ser úteis e serão válidas para ensinar a leitura de metáforas.

Considerando-se que a leitura de metáforas é determinante para a formação de bons leitores, capazes de se apropriarem das sutilezas verbais, independentemente do contexto em que se encontram e considerando o baixo nível de leitura detectado nas avaliações sistemáticas realizadas no Brasil, conclui-se que o ensino sistemático da leitura de metáforas deve ser assumido pela escola. Considerando-se necessário propor alternativas nessa direção, optou-se por apresentar uma proposta para o ensino de metáforas, com procedimentos que consideram o ensino sob a ótica da análise do comportamento.

Alguns aspectos, explicitados a seguir, nortearam a elaboração da proposta:

1. Considerou-se que a metáfora comporta quatro variáveis (o elemento comparado, o elemento comparante, o atributo explícito - relacionado ao elemento comparante - e o atributo implícito à comparação - relacionado ao elemento comparado). Em outras palavras, o atributo considerado como explícito é aquele referente ao comparante. O atributo considerado implícito, por sua vez, é aquele transferido (do comparante) para o comparado; por isso, diz-se implícito ou subentendido.

No exemplo de Romeu e Julieta, o atributo do comparante é, supostamente, a beleza, que Romeu aprecia em Julieta e considera-a equivalente à identificada no Sol. Também poderia ser o brilho, pois Julieta sempre estaria radiante para Romeu. Diz-se supostamente, pois a determinação do elemento evocado pelo leitor é sempre uma inferência, posto que não se pode afirmar exatamente o estímulo (atributo/característica) que controlou o autor no momento da criação da metáfora. No exemplo, a beleza (atributo do Sol) que passa a ser de Julieta (Julieta é bela, como o Sol é belo); ou brilho (atributo do Sol) que passa a ser de Julieta (Julieta é radiante, como o Sol é radiante).

Em outros exemplos:

O professor é uma rocha.

e

O atleta é uma girafa.

Os atributos explícitos são, por exemplo, resistência=rocha / altura=girafa; e, os atributos implícitos são, por exemplo, professor=resistente / atleta=alto.

	Elemento Comparado	Elemento comparante	Atributo explícito	Atributo implícito
O professor é uma rocha	Professor	rocha	Resistência da rocha	resistência do professor
O atleta é uma girafa.	Atleta	girafa	Altura da girafa	altura do atleta

Figura 2 -. Aspectos a serem abordados no ensino da metáfora

2. O ensino deve partir do simples para o complexo; assim, deve-se partir de metáforas mais simples e fáceis de identificar. Para a presente proposta, indicada para iniciar o ensino de metáforas, determinou-se que os elementos/termos comparados sejam substantivos concretos. Conforme exemplificado:

Elementos comparados	Elementos comparantes
Substantivo concreto Maria, Atleta, Professor	Substantivo concreto Flor, Rocha, girafa

Figura 3- Exemplos de elementos comparados e comparantes.

3. As metáforas mortas deixaram de ser metáforas, pois são compreensíveis pela maioria dos leitores proficientes, podendo até ser incorporadas às práticas verbais de uma comunidade; no entanto, podem ter utilidade no ensino, pois ainda podem apresentar certo grau de originalidade/“estranhamento” para leitores não proficientes e que ainda estejam em processo de aperfeiçoamento da leitura.

4. Deve-se ensinar aos alunos propriedades de cada um dos elementos/termos comparados na metáfora.

5. Em relação ao nível de textualidade/contexto, deve-se apresentar metáforas em diferentes condições (de frase isolada à inserção num texto). Por exemplo, há expressões metafóricas que aparecem nos “ditos populares” e “nas expressões idiomáticas” que, embora compreendidas por um grupo da comunidade verbal em que foram criadas, quando apresentadas a outro grupo, ou a outra comunidade verbal, muito provavelmente não serão entendidas, porque sua compreensão dependerá das especificidades da comunidade verbal. Assim, verifica-se a importância contextual para a compreensão das metáforas.

Com esse entendimento, propõe-se o que ensino seja organizado em quatro níveis, correspondentes aos graus de textualidade, indo do nível 1 ao 4, conforme exposto:

Nível de textualidade	Característica
1	Frase isolada
2	Frase inserida num contexto através de uma explicação (explica-se quando ocorreu a metáfora).
3	Frase inserida em um texto, identificada através de sublinhado.
4	Frase inserida em um texto, não identificada.

Figura 4 - Níveis de textualidade

6. Em cada uma dos níveis, serão ensinados diferentes comportamentos, cada qual focalizado numa etapa do ensino.
7. A seguir, a especificação das etapas para o ensino.

Etapa 1 – Identificar que há, numa frase a presença de um termo em sentido figurado (uma conotação).

Etapa 2 – Identificar que a comparação ocorre indiretamente, ou seja, na metáfora não há recursos gramaticais típicos da comparação direta (palavras e expressões: como, do mesmo modo, igualmente).

Etapa 3 – Identificar que há elementos sendo comparados na metáfora.

Etapa 4 – Identificar os supostos atributos/características explícitos no comparante (atributo específico do comparante, tomado como referência para a comparação).

Etapa 5 – Identificar atributos/características implícitos do comparado (atributo que fica subentendido na relação metafórica. Implícito no comparado, mas que é a ele atribuído por ser transferido do comparante).

Etapa 6 - Indicar o provável significado da metáfora. No exemplo “Julieta é o Sol”, apresentado ao longo dessa análise, toma-se como elemento novo a beleza, que estaria relacionada tanto à Julieta quanto ao sol, segundo a visão de Romeu. Deste modo teríamos, retomando a fórmula apresentada por Moisés (2013): C ou AB=C, ou seja, beleza ou Julieta sol

= beleza, como atributo metafórico. Logo, o provável significado da metáfora seria: Julieta é bela.

A partir do segundo nível, as etapas 1 e 2 não mais aparecerão, visto que suas funções estão ligadas à percepção da metáfora na frase, o que funciona como um pré-requisito para o ensino. Entende-se essa etapa como fundamental para que se possa avançar no ensino, logo, ela ocorrerá uma única vez, mas poderá ser repetida quantas vezes for necessário, antes que se possa avançar no ensino.

As figuras 5, 6, 7 e 8, a seguir, explicitam os aspectos que compõem a programação proposta, quais sejam: nível de textualidade, objetivo das etapas de ensino, comportamento esperado e atividades propostas, com quatro questões para exemplificar para cada situação.

Nível de textualidade 1: frase isolada		
OBJETIVO	COMPORTAMENTO ESPERADO	ATIVIDADES PROPOSTAS
<p>Etapa 1</p> <p>Diferenciação entre linguagem conotativa metafórica e linguagem denotativa.</p>	<p>Identificar a presença da linguagem figurada em frases isoladas.</p>	<p>Apresentam-se 10 exercícios em que o aprendiz deverá escolher (dentre quatro opções) a frase que se assemelha à oferecida no enunciado.</p> <p>Exemplos:</p> <p>Questão 1 - Escolha a única frase que apresenta sentido figurado, como ocorre no exemplo: “Sou uma tartaruga”.</p> <p>Alternativas:</p> <p>Sou muito ágil.</p> <p>Sou uma lerda.</p> <p>Sou medrosa.</p> <p>Sou uma águia.</p> <p>Resposta:</p> <p>Sou uma águia.</p>

		<p>Questão 2 - Escolha a única frase que apresenta sentido figurado, como ocorre no exemplo: “Sou uma tartaruga”.</p> <p>Alternativas: Sou uma girafa. Sou pequena. Sou um chato. Sou dura.</p> <p>Resposta: Sou uma girafa.</p> <p>Questão 3 - Escolha a única frase que apresenta sentido figurado, como ocorre no exemplo: “Sou uma tartaruga”.</p> <p>Alternativas: Sou velha. Sou uma rocha. Sou muito feia. Sou uma mulher</p> <p>Resposta: Sou uma rocha.</p> <p>Questão 4 - Escolha a única frase que apresenta sentido figurado, como ocorre no exemplo: “Sou uma tartaruga”.</p> <p>Alternativas: Sou linda.</p>
--	--	--

		<p>Sou inteligente. Sou uma baleia. Sou uma fofa.</p> <p>Resposta: Sou uma baleia.</p>
<p>Etapa 2 Diferenciação entre a comparação direta a comparação indireta.</p>	<p>Escolher a frase em que ocorre comparação indireta.</p>	<p>Apresentam-se 10 exercícios em que o aprendiz deverá escolher (dentre quatro opções) a frase que se assemelha à oferecida no enunciado.</p> <p>Exemplos:</p> <p>Questão 1 - Escolha a frase com uma comparação que tenha a estrutura parecida com a da frase: “Meu pai é um anjo”.</p> <p>Alternativas:</p> <p>Meu pai é gentil como meu irmão. Meu pai é um cão bravo. Meu pai é como um cão bravo. Meu pai é parecido comigo.</p> <p>Resposta: Meu pai é um cão bravo.</p> <p>Questão 2 - Escolha a frase com uma comparação que tenha a estrutura parecida com a da frase: “Minha mãe é um doce”.</p> <p>Alternativas:</p> <p>Meu estojo é um lixo. Meu estojo é igual a um lixo. Meu estojo está sujo como um lixo.</p>

		<p>Meu estojo está parecendo um lixo.</p> <p>Resposta: Meu estojo é um lixo.</p> <p>Questão 3 - Escolha a frase com uma comparação que tenha a estrutura parecida com a da frase: “Meu pé está uma bola”.</p> <p>Alternativas: Este menino está mais alto que eu. Este material está pesado como chumbo. Esta bolsa está um baú. Meu quarto está parecendo um campo de guerra.</p> <p>Resposta: Esta bolsa está um baú.</p> <p>Questão 4 - Escolha a frase com uma comparação que tenha a estrutura parecida com a da frase: “Esta casa está um forno”.</p> <p>Alternativas: Meu sapato é tão velho quanto o mundo. Meu quarto é como um circo. Meu quarto parece um freezer. Meu quarto é um chiqueiro.</p> <p>Resposta: Meu quarto é um chiqueiro.</p>
--	--	---

<p>Etapa 3 Identificação dos termos envolvidos em uma relação metafórica (comparado e comparante)</p>	<p>Escolher a frase em que há dois termos relacionados metaforicamente.</p>	<p>Apresentam-se 10 exercícios em que o aprendiz deverá escolher (dentre quatro opções) aquela que indica corretamente os dois termos relacionados na metáfora.</p> <p><u>Exemplos:</u></p> <p>Questão 1 - Na frase: “Pedro é um touro” relacionam-se comparativamente duas palavras. Identifique quais são.</p> <p>Alternativas:</p> <p>Pedro e touro Pedro e um Um e é Touro e o menino</p> <p>Resposta:</p> <p>Pedro e touro</p> <p>Questão 2 - Na frase: “O pai é coruja” relacionam-se comparativamente duas palavras. Identifique quais são.</p> <p>Alternativas:</p> <p>O e coruja Pai e coruja Pai e animal O e é</p> <p>Resposta:</p> <p>Pai e coruja.</p> <p>Questão 3 - Na frase: “Esta cidade é um</p>
---	---	--

		<p>hospício” relacionam-se comparativamente duas palavras. Identifique quais são.</p> <p>Alternativas: Cidade e esta Hospício e esta Esta e é Cidade e hospício</p> <p>Resposta: Cidade e hospício</p> <p>Questão 4 - Na frase: “Meu pai é um anjo” relacionam-se comparativamente duas palavras. Identifique quais são.</p> <p>Alternativas: Meu e pai Pai e anjo Pai e um Anjo e meu</p> <p>Resposta: Pai e anjo</p>
<p>Etapa 4 Identificação do atributo relativo ao comparante (atributo explícito) da metáfora.</p>	<p>Escolher o atributo relativo ao comparante (atributo explícito) na metáfora.</p>	<p>Apresentam-se 10 exercícios em que o aprendiz deverá escolher (dentre quatro opções) o atributo que corresponde mais adequadamente ao (termo comparante) segundo substantivo concreto destacado na relação metafórica.</p> <p>Exemplos: Questão 1 - Escolha a característica</p>

		<p>provavelmente mais adequada do circo para interpretar a frase: “Minha casa é um circo.”</p> <p>Alternativas: Bagunçado Grande Feroz Sujo</p> <p>Resposta: Bagunçado</p> <p>Questão 2 - Escolha a característica provavelmente mais adequada do gato para interpretar a frase: “Aquele ator é um gato.”</p> <p>Alternativas: Peludo Irracional Bonito Generoso</p> <p>Resposta: Bonito</p> <p>Questão 3 - Escolha a característica provavelmente mais adequada da pera para interpretar a frase: “Tenho corpo de pera.”</p> <p>Alternativas: Pesada Esverdeada Com curvas</p>
--	--	--

		<p>Inteligente</p> <p>Resposta: Com curvas</p> <p>Questão 4 - Escolha a característica provavelmente mais adequada do lixo para interpretar a frase: “Meu estojo é um lixo.”</p> <p>Alternativas: Sujo Bonito Saudável Caro</p> <p>Resposta: Sujo</p>
<p>Etapa 5</p> <p>Identificação do atributo que é transferido ao comparado (atributo implícito) da metáfora.</p>	<p>Escolher o atributo transferido ao comparado, que aproxima os termos da metáfora.</p>	<p>Apresentam-se 10 exercícios em que o aprendiz deverá escolher (dentre quatro opções) o atributo que corresponde mais adequadamente ao (termo comparado) primeiro substantivo concreto destacado na relação metafórica.</p> <p>Exemplos:</p> <p>Questão 1 - Escolha a característica provavelmente mais adequada da casa para interpretar a frase: “Minha casa é um circo.”</p> <p>Alternativas: Bagunçada Grande</p>

		<p>Feroz Suja</p> <p>Resposta: Bagunçada</p> <p>Questão 2 - Escolha a característica provavelmente mais adequada do ator para interpretar a frase: "Aquele ator é um gato."</p> <p>Alternativas: Peludo Irracional Bonito Generoso</p> <p>Resposta: Bonito</p> <p>Questão 3 - Escolha a característica provavelmente mais adequada do corpo para interpretar a frase: "Tenho corpo de pera."</p> <p>Alternativas: Pesado Esverdeado Com curvas Inteligente</p> <p>Resposta: Com curvas</p> <p>Questão 4 - Escolha a característica</p>
--	--	--

		<p>provavelmente mais adequada do estojo para interpretar a frase: “Meu estojo é um lixo.”</p> <p>Alternativas:</p> <p>Sujo Bonito Saudável Caro</p> <p>Resposta:</p> <p>Sujo</p>
<p>Etapa 6 Compreensão o do significado da metáfora</p>	<p>Escolher entre as frases, a que expressa o provável significado da metáfora.</p>	<p>Apresentam-se 10 exercícios em que o aprendiz deverá escolher (dentre quatro opções) a opção que melhor explique a relação metafórica existente na frase do enunciado.</p> <p>Exemplos:</p> <p>Questão 1 - Quando alguém diz “Minha casa é um circo” provavelmente significa que:</p> <p>Alternativas:</p> <p>A casa é bagunçada. A casa é feia. A casa é suja. A casa é distante.</p> <p>Resposta:</p> <p>A casa é bagunçada.</p> <p>Questão 2 - Quando alguém diz “Aquele ator é um gato” provavelmente significa que:</p>

		<p>Alternativas:</p> <p><input type="radio"/> O ator é peludo.</p> <p><input type="radio"/> O ator é um animal.</p> <p><input type="radio"/> O ator é inteligente.</p> <p><input type="radio"/> O ator é bonito.</p> <p>Resposta:</p> <p><input type="radio"/> O ator é bonito.</p> <p>Questão 3 - Quando alguém diz “Tenho corpo de pera” provavelmente significa que:</p> <p>Alternativas:</p> <p><input type="radio"/> O corpo é pesado.</p> <p><input type="radio"/> O corpo é sujo.</p> <p><input type="radio"/> O corpo é curvilíneo (com curvas).</p> <p><input type="radio"/> O corpo é saudável.</p> <p>Resposta:</p> <p><input type="radio"/> O corpo é curvilíneo (com curvas).</p> <p>Questão 4 - Quando alguém diz “Meu estojo é um lixo” provavelmente significa que:</p> <p>Alternativas:</p> <p><input type="radio"/> O estojo é plástico.</p> <p><input type="radio"/> O estojo é sujo.</p> <p><input type="radio"/> O estojo é caro.</p> <p><input type="radio"/> O estojo é grande.</p> <p>Resposta:</p> <p><input type="radio"/> O estojo é sujo.</p>
--	--	---

Figura 5. Proposta de ensino de metáforas, nível de textualidade 1.

Os demais níveis seguem praticamente o mesmo padrão, porém as etapas 1 e 2 (diferenciação entre linguagem conotativa metafórica e linguagem denotativa e diferenciação entre a comparação direta a comparação indireta) não mais aparecerão nos níveis 2 ao 4. Assim foi determinado por se tratarem, tanto a diferenciação entre linguagem conotativa metafórica e linguagem denotativa quanto a diferenciação entre a comparação direta a comparação indireta, de pré-requisitos para as demais etapas. Dessa forma, numa aplicação, supõe-se que a passagem para os níveis seguintes só ocorra quando as etapas 1 e 2 do nível 1 tenha sido plenamente realizada.

Nível de textualidade 2: Frase inserida num contexto através de uma explicação		
OBJETIVO	COMPORTAMENTO ESPERADO	ATIVIDADES PROPOSTAS
<p>Etapa 3 Identificação dos termos envolvidos em uma relação metafórica (comparado e comparante)</p>	<p>Escolher a frase em que há dois termos relacionados metaforicamente.</p>	<p>Apresentam-se 10 exercícios em que o aprendiz deverá escolher (dentre quatro opções) aquela que indica corretamente os dois termos relacionados na metáfora.</p> <p>Exemplos:</p> <p>Questão 1 - Numa situação em que o local onde se está é muito barulhento e desagradável alguém diz: “Vamos embora, esse lugar é um inferno” relacionam-se comparativamente as palavras:</p> <p>Alternativas:</p> <p>Vamos e lugar Lugar e embora Lugar e inferno Inferno e vamos</p> <p>Resposta:</p> <p>Lugar e inferno</p>

		<p>Questão 2 - Olhando para uma moça que ele admira muito, o rapaz diz: “O rosto dela é uma pintura” relacionam-se comparativamente as palavras:</p> <p>Alternativas:</p> <p>O e rosto Dela e uma Uma e pintura Rosto e pintura</p> <p>Resposta:</p> <p>Rosto e pintura</p> <p>Questão 3 - Irritada com os políticos, uma senhora, assistindo ao telejornal diz: “Esses homens são uns ratos” relacionam-se comparativamente as palavras:</p> <p>Alternativas:</p> <p>Esses e homens São e uns Homens e ratos Esses e ratos</p> <p>Resposta:</p> <p>Homens e ratos</p> <p>Questão 4 - Preocupado com o filho que voltará tarde para casa, o pai diz: “Cuidado, filho! A rua está uma selva” relacionam-se comparativamente as palavras:</p>
--	--	--

		<p>Alternativas:</p> <p>A e rua Rua e está Uma e selva Rua e selva</p> <p>Resposta:</p> <p>Rua e selva</p>
<p>Etapa 4 Identificação do atributo relativo ao comparante (atributo explícito) da metáfora.</p>	<p>Escolher o atributo relativo ao comparante (atributo explícito) na metáfora.</p>	<p>Apresentam-se 10 exercícios em que o aprendiz deverá escolher (dentre quatro opções) o atributo que corresponde mais adequadamente ao (termo comparante) segundo substantivo concreto destacado na relação metafórica.</p> <p>Exemplos:</p> <p>Questão 1 - Pegando a mão da namorada, que estava muito tensa, o namorado lhe diz: “Sua mão está uma pedra de gelo”. Nessa frase, a característica mais provável da pedra de gelo que se deve considerar na interpretação é:</p> <p>Alternativas:</p> <p>Refrescante Estúpida Gelada Incolor</p> <p>Resposta:</p> <p>Gelada</p> <p>Questão 2 - Feliz com o fato de que a mãe a</p>

		<p>deixou sair com os amigos, a filha diz: “Mãe, você é um doce”. Nessa frase, a característica mais provável do doce que se deve considerar na interpretação é:</p> <p>Alternativas: Saboroso Agradável Bonito Comestível</p> <p>Resposta: Agradável</p> <p>Questão 3 - Acariciando a pele do rosto da namorada, o rapaz lhe diz: “Sua pele é um pêssego”. Nessa frase, a característica mais provável do pêssego que se deve considerar na interpretação é:</p> <p>Alternativas: Vegetal Suave Amarelado Fofo</p> <p>Resposta: Suave</p> <p>Questão 4 - Irritado com os pais, o adolescente diz: “Essa casa é uma prisão”. Nessa frase, a característica mais provável da prisão que se deve considerar na interpretação</p>
--	--	--

		<p>é:</p> <p>Alternativas: Quente Populosa Feia Desagradável</p> <p>Resposta: Desagradável</p>
<p>Etapa 5 Identificação do atributo que é transferido ao comparado (atributo implícito) da metáfora.</p>	<p>Escolher o atributo transferido ao comparado aproximando os termos da metáfora.</p>	<p>Apresentam-se 10 exercícios em que o aprendiz deverá escolher (dentre quatro opções) o atributo que corresponde mais adequadamente ao (termo comparado) primeiro substantivo concreto destacado na relação metafórica.</p> <p><u>Exemplos:</u></p> <p>Questão 1 - Pegando a mão da namorada, que estava muito tensa, o namorado lhe diz: “Sua mão está uma pedra de gelo”. Nessa frase, a característica mais provável da mão que se deve considerar na interpretação é:</p> <p>Alternativas: Branca Áspera Agradável Gelada</p> <p>Resposta: Gelada</p>

		<p>Questão 2 - Feliz com o fato de que a mãe a deixou sair com os amigos, a filha diz: “Mamãe, você é um doce”. Nessa frase, a característica mais provável da mãe que se deve considerar na interpretação é:</p> <p>Alternativas:</p> <p>Saborosa Agradável Bonita Comestível</p> <p>Resposta:</p> <p>Agradável</p> <p>Questão 3 - Acariciando a pele do rosto da namorada, o rapaz lhe diz: “Sua pele é um pêssego”. Nessa frase, a característica mais provável da pele que se deve considerar na interpretação é:</p> <p>Alternativas:</p> <p>Suave Amarelada Saborosa Brilhante</p> <p>Resposta:</p> <p>Suave</p> <p>Questão 4 - Irritado com os pais, o adolescente diz: “Essa casa é uma prisão”. Nessa frase, a característica mais provável da</p>
--	--	--

		<p>casa que se deve considerar na interpretação é:</p> <p>Alternativas: Feia Desagradável Agradável Fresca</p> <p>Resposta: Desagradável</p>
<p>Etapa 6 Compreensão o do significado da metáfora</p>	<p>Escolher entre as frases, a que expressa o provável significado da metáfora.</p>	<p>Apresentam-se 10 exercícios em que o aprendiz deverá escolher (dentre quatro opções) a opção que melhor explique a relação metafórica existente na frase do enunciado.</p> <p><u>Exemplos:</u></p> <p>Questão 1 - A mãe estava conversando com suas amigas enquanto as crianças brincavam; de repente, ela vê seu filho chutando as outras crianças, e diz “Esse menino é um capeta”. Essa frase provavelmente significa que:</p> <p>Alternativas: O menino é feio. O menino é malvado. O menino é feliz. O menino é chato.</p> <p>Resposta: O menino é malvado.</p>

		<p>Questão 2 - Observando a mulher que joga o cigarro pela janela do carro, a motorista ao lado diz: “Essa mulher é uma porca”. Essa frase provavelmente significa que:</p> <p>Alternativas:</p> <p>A mulher é descabelada.</p> <p>A mulher é fumante.</p> <p>A mulher é suja.</p> <p>A mulher é má motorista.</p> <p>Resposta:</p> <p>A mulher é suja.</p> <p>Questão 3 - Vendo a camisa colorida que o filho escolheu vestir para ir ao velório do avô do vizinho, a mãe diz: “Menino, essa camisa é um carnaval”. Essa frase provavelmente significa que:</p> <p>Alternativas:</p> <p>A camisa é bonita.</p> <p>A camisa é inadequada para a ocasião.</p> <p>A camisa é pequena.</p> <p>A camisa é quente.</p> <p>Resposta:</p> <p>A camisa é inadequada para a ocasião.</p> <p>Questão 4 - O professor calcula as faltas de cada aluno, vira-se para a classe e diz: “O Pedrinho é mesmo um turista”. Essa frase provavelmente significa que:</p>
--	--	--

		<p>Alternativas:</p> <p>Pedrinho é divertido.</p> <p>Pedrinho é bom aluno.</p> <p>Pedrinho é pouco inteligente.</p> <p>Pedrinho é muito ausente.</p> <p>Resposta:</p> <p>Pedrinho é muito ausente.</p>
--	--	--

Figura 6 - Proposta de ensino de metáforas, nível de textualidade 2.

Nível de textualidade 3: Frase inserida em texto, identificada através de sublinhado.		
OBJETIVO	COMPORTAMENTO ESPERADO	ATIVIDADES PROPOSTAS
<p>Etapa 3</p> <p>Identificação dos termos envolvidos em uma relação metafórica (comparado e comparante)</p>	<p>Escolher a frase em que há dois termos relacionados metaforicamente.</p>	<p>Apresentam-se 10 exercícios em que o aprendiz deverá escolher (dentre quatro opções) aquela que indica corretamente os dois termos relacionados na metáfora.</p> <p>Exemplos:</p> <p>Questão 1 - Olhamos nós duas para o espelho... O cabeleireiro tinha feito um excelente trabalho. <u>Nossos cabelos estavam uma seda</u>. Na frase destacada, relacionam-se comparativamente ou metaforicamente as palavras:</p> <p>Alternativas:</p> <p>Nossos e cabelos</p> <p>Estavam e seda</p> <p>Cabelos e uma</p> <p>Cabelos e seda</p> <p>Resposta:</p>

		<p>Cabelos e seda</p> <p>Questão 2 - Não aguento mais tanta briga nessa família, todos os dias temos alguém discutindo aqui. <u>Essa casa é um verdadeiro campo de batalha!</u> Na frase destacada, relacionam-se comparativamente ou metaforicamente as palavras:</p> <p>Alternativas:</p> <p>Essa e casa Casa e campo de batalha Casa e campo Campo e batalha</p> <p>Resposta:</p> <p>Casa e campo de batalha</p> <p>Questão 3 - Amo ser mãe! <u>Meus filhos são um tesouro!</u> Na frase destacada, relacionam-se comparativamente ou metaforicamente as palavras:</p> <p>Alternativas:</p> <p>Meus e filhos São e um Filhos e são Filhos e tesouro</p> <p>Resposta:</p> <p>Filhos e tesouro</p> <p>Questão 4 - Você parece que não se afeta</p>
--	--	--

		<p>com nada. <u>Seu coração é um deserto!</u> Na frase destacada, relacionam-se comparativamente ou metaforicamente as palavras:</p> <p>Alternativas: Seu e coração Coração e deserto É e um Um e deserto</p> <p>Resposta: Coração e deserto</p>
<p>Etapa 4 Identificação do atributo relativo ao comparante (atributo explícito) da metáfora.</p>	<p>Escolher o atributo relativo ao comparante (atributo explícito) na metáfora.</p>	<p>Apresentam-se 10 exercícios em que o aprendiz deverá escolher (dentre quatro opções) o atributo que corresponde mais adequadamente ao (termo comparante) segundo substantivo concreto destacado na relação metafórica.</p> <p>Exemplos: Questão 1 - Fui ao dentista esta semana, estava preocupada com o clareamento dos dentes, mas ele disse que <u>meus dentes são diamantes</u>. No trecho destacado, a característica mais provável dos diamantes que se deve considerar na interpretação é:</p> <p>Alternativas: Caros Belos Brilhantes Sujos</p>

		<p>Resposta: Brilhantes</p> <p>Questão 2 - Chegando a Brasília, os termômetros marcavam 39 graus. <u>Aquela cidade é um forno</u>. No trecho destacado, a característica mais provável do forno que se deve considerar na interpretação é:</p> <p>Alternativas: Fechado Quente Interessante Engordurado</p> <p>Resposta: Quente</p> <p>Questão 3 - Eu estava doida para deitar na minha cama e ficar um pouco sozinha. <u>Meu quarto é minha ilha</u>. No trecho destacado, a característica mais provável da ilha que se deve considerar na interpretação é:</p> <p>Alternativas: Isolada Cercada de água Natural Quente</p> <p>Resposta: Isolada</p>
--	--	---

		<p>Questão 4 - Olhando para meu amor eu não canso de dizer que <u>seus olhos são estrelas</u>. No trecho destacado, a característica mais provável das estrelas que se deve considerar na interpretação é:</p> <p>Alternativas:</p> <p>Distantes</p> <p>Noturnas</p> <p>Luminosas</p> <p>Frias</p> <p>Resposta:</p> <p>Luminosas</p>
<p>Etapa 5</p> <p>Identificação do atributo que é transferido ao comparado (atributo implícito) da metáfora.</p>	<p>Escolher o atributo transferido ao comparado aproximando os termos da metáfora.</p>	<p>Apresentam-se 10 exercícios em que o aprendiz deverá escolher (dentre quatro opções) o atributo que corresponde mais adequadamente ao (termo comparado) primeiro substantivo concreto destacado na relação metafórica.</p> <p>Exemplos:</p> <p>Questão 1 - Fui ao dentista esta semana, estava preocupada com o clareamento dos dentes, mas ele disse que <u>meus dentes são diamantes</u>. No trecho destacado, a característica mais provável dos dentes que se deve considerar na interpretação é:</p> <p>Alternativas:</p> <p>Careados</p> <p>Brilhantes</p>

		<p>Sujos Branco</p> <p>Resposta: Brilhantes</p> <p>Questão 2 - Chegando a Brasília, os termômetros marcavam 39 graus. <u>Aquela cidade é um forno</u>. No trecho destacado, a característica mais provável da cidade que se deve considerar na interpretação é:</p> <p>Alternativas: Estressante Fechada Quente Admirável</p> <p>Resposta: Quente</p> <p>Questão 3 - Eu estava doida para deitar na minha cama e ficar um pouco sozinha. <u>Meu quarto é minha ilha</u>. No trecho destacado, a característica mais provável do quarto que se deve considerar na interpretação é:</p> <p>Alternativas: Aconchegante Bonito Isolado Frio</p>
--	--	---

		<p>Resposta: Isolado</p> <p>Questão 4 - Olhando para meu amor eu não canso de dizer que <u>seus olhos são estrelas</u>. No trecho destacado, a característica mais provável dos olhos que se deve considerar na interpretação é:</p> <p>Alternativas: Distantes Esquecidos Saudáveis Luminosos</p> <p>Resposta: Luminosos</p>
<p>Etapa 6 Compreensão do significado da metáfora</p>	<p>Escolher entre as frases, a que expressa o provável significado da metáfora.</p>	<p>Apresentam-se 10 exercícios em que o aprendiz deverá escolher (dentre quatro opções) a opção que melhor explique a relação metafórica existente na frase do enunciado.</p> <p>Exemplos: Questão 1 - A mulher da casa ao lado não gosta de crianças e reclama o tempo todo das brincadeiras dos meus filhos. <u>Aquela vizinha é uma bruxa</u>. No trecho destacado há uma metáfora, que provavelmente significa que:</p> <p>Alternativas: A vizinha é feia. A vizinha é agradável.</p>

		<p>A vizinha é fofoqueira. A vizinha é má.</p> <p>Resposta: A vizinha é má.</p> <p>Questão 2 - Não acredito que você enfrentou todos os campeões de judô, venceu e ainda teve energia para ir à festa. <u>Menino, você é uma rocha mesmo.</u></p> <p>No trecho destacado há uma metáfora, que provavelmente significa que:</p> <p>Alternativas:</p> <ul style="list-style-type: none">O menino é forte.O menino é frio.O menino é inteligente.O menino é sensível. <p>Resposta: O menino é forte.</p> <p>Questão 3 - Estava preocupado com o que ela pensaria de mim. Achei que pudesse ser uma professora arrogante e mal-humorada, mas, na verdade, a <u>Dona Idália é uma flor.</u> No trecho destacado há uma metáfora, que provavelmente significa que:</p> <p>Alternativas:</p> <ul style="list-style-type: none">Dona Idália é bonita.Dona Idália é tensa.
--	--	---

		<p>Dona Idália é delicada. Dona Idália é chata.</p> <p>Resposta: Dona Idália é delicada.</p> <p>Questão 4 - Pode confiar em mim. Diga o que te preocupa, <u>minha boca é um portão trancado</u>. No trecho destacado há uma metáfora, que provavelmente significa que:</p> <p>Alternativas: A boca é saudável. A boca é tensa. A boca é fechada. A boca é bela.</p> <p>Resposta: A boca é fechada.</p>
--	--	--

Figura 7 -. Proposta de ensino de metáforas, nível de textualidade 3.

Nível de textualidade 4: Frase inserida no texto; não identificada		
OBJETIVO	COMPORTAMENTO ESPERADO	ATIVIDADES PROPOSTAS
<p>Etapa 3</p> <p>Identificação dos termos envolvidos em uma relação metafórica (comparado e comparante)</p>	<p>Escolher a frase em que há dois termos relacionados</p>	<p>Apresentam-se 10 exercícios em que o aprendiz deverá escolher (dentre quatro opções) aquela que indica corretamente os dois termos relacionados na metáfora.</p> <p>Exemplos:</p> <p>Questão 1 - Minha irmã está internada de novo. Minha irmã é uma casquinha de ovo. Novamente estava jogando bola e rompeu o ligamento. No texto apresentado, relacionam-</p>

		<p>se metaforicamente as palavras:</p> <p>Alternativas: Irmã e internada Bola e ligamento Minha irmã e casquinha de ovo Novamente e rompeu</p> <p>Resposta: Minha irmã e casquinha de ovo</p> <p>Questão 2 - Será que vocês poderiam ficar quietos? Essa falação é uma britadeira no meu cérebro. No texto apresentado, relacionam-se metaforicamente as palavras:</p> <p>Alternativas: Vocês e quietos Falação e britadeira Quietos e falação Britadeira e quietos</p> <p>Resposta: Falação e britadeira</p> <p>Questão 3 - Esse menino é o espelho do seu pai. Se não tivessem dito eu não teria dúvida de que vocês são da mesma família. No texto apresentado, relacionam-se metaforicamente os termos:</p> <p>Alternativas: Vocês e família</p>
--	--	---

		<p>Espelho e pai Menino e espelho Dúvida e mesma</p> <p>Resposta: Menino e espelho</p> <p>Questão 4 - Não teve jeito de controlar a mamãe. Vocês sabem que mamãe é um trator. No texto apresentado, relacionam-se metaforicamente as palavras:</p> <p>Alternativas: Teve e jeito Vocês e sabem Vocês e trator Mamãe e trator</p> <p>Resposta: Mamãe e trator</p>
<p>Etapa 4 Identificação do atributo relativo ao comparante (atributo explícito) da metáfora.</p>	<p>Escolher o atributo relativo ao comparante (atributo explícito) na metáfora.</p>	<p>Apresentam-se 10 exercícios em que o aprendiz deverá escolher (dentre quatro opções) o atributo que corresponde mais adequadamente ao (termo comparante) segundo substantivo concreto destacado na relação metafórica.</p> <p>Exemplos: Questão 1 - Preciso dizer que sempre me senti muito bem com vocês e sou surpreendida a cada dia com essas meninas. Essa turma é um verdadeiro desfile de modas. No texto, a característica mais provável do</p>

		<p>desfile de modas que se deve considerar na interpretação é:</p> <p>Alternativas: Belo Animado Famoso Distante</p> <p>Resposta: Belo</p> <p>Questão 2 - Você me perguntou, depois não vá dizer que sou grosseira. Seu cabelo está uma pasta. No texto, a característica mais provável da pasta que se deve considerar na interpretação é:</p> <p>Alternativas: Saborosa Pegajosa Clara Feia</p> <p>Resposta: Pegajosa</p> <p>Questão 3 - Eu nunca poderia ser bailarina, porque meu corpo sempre foi uma bola. No texto, a característica mais provável da bola que se deve considerar na interpretação é:</p> <p>Alternativas:</p>
--	--	--

		<p>Pesada Plástica Redonda Divertida</p> <p>Resposta: Redonda</p> <p>Questão 4 - Menina, olha pra esse seu guarda-roupas. É um desfile de escola de samba? No texto, a característica mais provável do desfile de escola de samba que se deve considerar na interpretação é:</p> <p>Alternativas: Divertido Colorido Feio Moderno</p> <p>Resposta: Colorido</p>
<p>Etapa 5 Identificação do atributo que é transferido ao comparado (atributo implícito) da metáfora.</p>	<p>Escolher o atributo transferido ao comparado, que aproxima os termos da metáfora.</p>	<p>Apresentam-se 10 exercícios em que o aprendiz deverá escolher (dentre quatro opções) o atributo que corresponde mais adequadamente ao (termo comparado) primeiro substantivo concreto destacado na relação metafórica.</p> <p>Exemplos: Questão 1 - Preciso dizer que sempre me senti muito bem com vocês e sou surpreendida a cada dia com essas meninas.</p>

		<p>Essa turma é um verdadeiro desfile de modas. No texto, a característica mais provável da turma que se deve considerar na interpretação é:</p> <p>Alternativas: Agitada Bela Moderna Inteligente</p> <p>Resposta: Bela</p> <p>Questão 2 - Você me perguntou, depois não vá dizer que sou grosseira. Seu cabelo está uma pasta. No texto, a característica mais provável do cabelo que se deve considerar na interpretação é:</p> <p>Alternativas: Pegajoso Claro Bagunçado Limpo</p> <p>Resposta: Pegajoso</p> <p>Questão 3 - Eu nunca poderia ser bailarina, porque meu corpo sempre foi uma bola. No texto, a característica mais provável do corpo que se deve considerar na interpretação é:</p>
--	--	---

		<p>Alternativas:</p> <p>Pesado Bonito Sujo Redondo</p> <p>Resposta:</p> <p>Redondo</p> <p>Questão 4 - Menina, olha pra esse seu guarda-roupas. É um desfile de escola de samba? No texto, a característica mais provável do guarda-roupas que se deve considerar na interpretação é:</p> <p>Alternativas:</p> <p>Animado Extravagante Belo Discreto</p> <p>Resposta:</p> <p>Extravagante</p>
<p>Etapa 6 Compreensão do significado da metáfora</p>	<p>Escolher entre as frases, a que expressa o provável significado da metáfora.</p>	<p>Apresentam-se 10 exercícios em que o aprendiz deverá escolher (dentro quatro opções) a opção que melhor explique a relação metafórica existente na frase do enunciado.</p> <p>Exemplos:</p> <p>Questão 1 - Olhava para ele, mas não conseguia imaginar o que pensava, porque seus olhos eram uma noite sem estrelas. A</p>

		<p>metáfora presente no texto, provavelmente significa que:</p> <p>Alternativas:</p> <p>Os olhos eram azuis. Os olhos eram uma noite. Os olhos eram escuros. Os olhos eram iluminados.</p> <p>Resposta:</p> <p>Os olhos eram escuros.</p> <p>Questão 2 - Fui visitar minha amiga na maternidade, ela acabou de ter o primeiro filho. Nossa! Coisa mais linda aquele bebê, é um bonequinho. A metáfora presente no texto, provavelmente significa que:</p> <p>Alternativas:</p> <p>O bebê é bonito. O bebê é um boneco. O bebê é pesado. O bebê é chorão.</p> <p>Resposta:</p> <p>O bebê é bonito.</p> <p>Questão 3 - Passei seis meses me preparando para o campeonato de natação. Meu cabelo está uma palha, não vejo a hora de fazer uma hidratação. A metáfora presente no texto, provavelmente significa que:</p>
--	--	---

		<p>Alternativas:</p> <p><input type="radio"/> O cabelo está bonito.</p> <p><input type="radio"/> O cabelo está feio.</p> <p><input type="radio"/> O cabelo está mal cheiroso.</p> <p><input type="radio"/> O cabelo está verde.</p> <p>Resposta:</p> <p>O cabelo está feio.</p> <p>Questão 4 - Filho, preciso que você venha logo para nossa casa. Esse lugar fica terrível na sua ausência. Você é o Sol dessa família. A metáfora presente no texto, provavelmente significa que:</p> <p>Alternativas:</p> <p><input type="radio"/> O filho é o Sol.</p> <p><input type="radio"/> O filho é importante.</p> <p><input type="radio"/> O filho é quente.</p> <p><input type="radio"/> O filho é luminoso.</p> <p>Resposta:</p> <p>O filho é importante.</p>
--	--	--

Figura 8 -. Proposta de ensino de metáforas, nível de textualidade 4.

4.1.1 SUGESTÃO PARA A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE ENSINO

Ao elaborar a proposta de ensino, pensou-se também em sua aplicação, que apesar de não ter ocorrido neste primeiro momento, poderá ser efetivada pela própria autora/pesquisadora ou outro pesquisador ou interessado no assunto.

Considerando as facilidades atuais de acesso à internet e o interesse pelo uso de recursos tecnológicos, crescente no meio escolar, sugere-se que o ensino seja informatizado e, recomenda-se o uso da plataforma kahoot⁶.

Apesar de a proposta aqui desenvolvida poder ser aplicada de diversas maneiras, inclusive no papel, a ideia da utilização da plataforma de ensino pareceu interessante por alguns motivos: está disponível gratuitamente na internet, oferece recursos necessários para a aplicação e avaliação das etapas de ensino aqui apresentadas e mostrou-se bastante estimulante para os alunos em outras situações. Mesmo assim, ressalta-se, mais uma vez, que os exercícios aqui desenvolvidos poderão ser aplicados em outras plataformas, softwares ou mesmo em papel.

Caso se opte pelo uso da mencionada plataforma, sua utilização se faz de forma simples, bastando que professor e alunos tenham acesso à Internet, via computador, tablet ou celular, acessem o site *getkahoot.com* e realizem seu cadastro na plataforma, para que possam receber seu login e senha, para elaborar ou responder os questionários.

Como características:

- A plataforma Kahoot funciona como um jogo de perguntas e respostas interativo.
- As questões são previamente elaboradas pelo professor e disponibilizadas conforme sua decisão (podendo escolher a data e definir o público que poderá acessá-las).
- Os testes podem ser respondidos coletiva ou individualmente (conforme definição do professor/aplicador).
- A dinâmica pode ocorrer em sala de aula ou fora da escola, bastando que se tenha acesso à internet.

⁶sistema de questionários on-line criado na Noruega e disponível gratuitamente em kahoot.com

- O tempo para a realização das atividades também é pré-definido pelo professor.
- Os resultados são apresentados de forma detalhada, para cada uma das questões e cada um dos participantes.
- A avaliação leva em conta o tempo de execução e a quantidade de acertos.

Mais detalhes a respeito do funcionamento da plataforma podem ser obtidos em <https://kahoot.com/what-is-kahoot/>, site oficial da plataforma.

Planejamento e avaliação, etapas aqui consideradas as mais preciosas no processo de ensino são os destaques desta proposta e ocorrerão com suporte facilitador da plataforma.

O digitação prévia das questões, organizando-as conforme os níveis de ensino e as etapas aqui definidas são de responsabilidade do professor e fundamentais para que se possa realizar a atividade.

Realizada, pelo professor, a primeira etapa de planejamento e digitação das questões, torna-se possível a aplicação. Ficando, então, o professor, encarregado de aplicar a atividade, orientando a execução por parte dos alunos.

É importante ressaltar que a dinâmica de aplicação em sala de aula exige que se tenha acesso à internet, a equipamentos individuais (celulares, tablets ou computadores) e a uma tela de projeção, na qual os aprendizes realizarão a leitura da questão, podendo respondê-la apenas através de seu equipamento individual.

Segue-se o passo a passo da aplicação, acompanhado de figuras ilustrativas das telas apresentadas na plataforma Kahoot.com.

Na hipótese da aplicação, para visualização do aplicador ter-se-ia:

A tela inicial da atividade, a qual demonstrará as etapas do ensino, conforme a estrutura organizada pelo educador. Exemplificando a presente proposta, ter-se-ia:

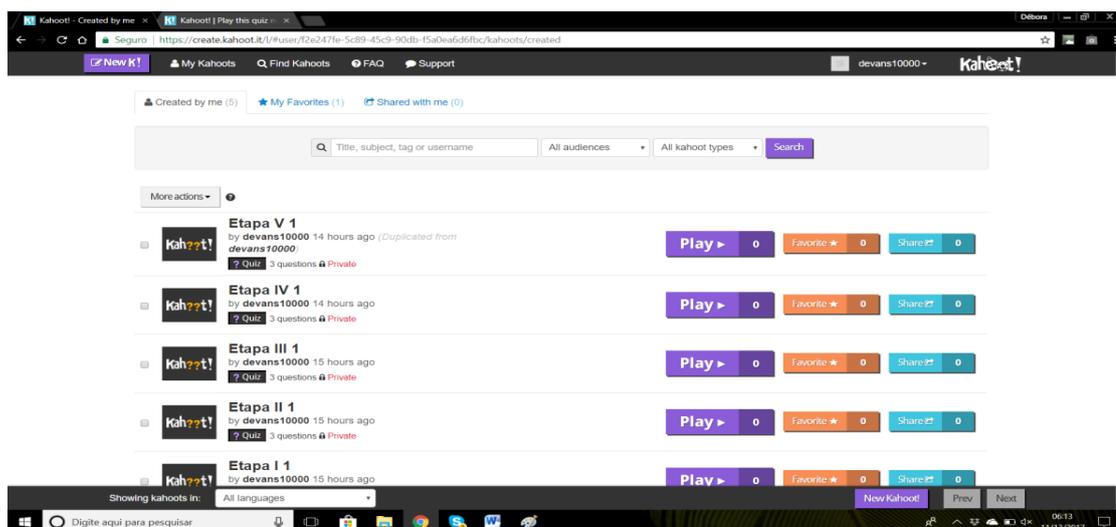


Figura 9 – Tela inicial do Kahoot.com, para acesso do aplicador.

Acionando o “botão” play na etapa selecionada na tela anterior, o aplicador teria acesso a uma nova tela:



Figura 10 – Segunda tela do Kahoot.com, para acesso do aplicador.

Na tela anterior, sugere-se que o aplicador acione o ícone “classic”, que oferece a possibilidade de que cada aprendiz, participe individualmente da atividade.

A próxima tela, ofereceria ao aplicador uma senha (PIN), correspondente à atividade a ser realizada, segundo seu planejamento e escolha prévia. Essa senha (PIN) é disponibilizada aos aprendizes, para que possam utilizar a plataforma e participar do ensino. Como no exemplo que a seguir se ilustra:

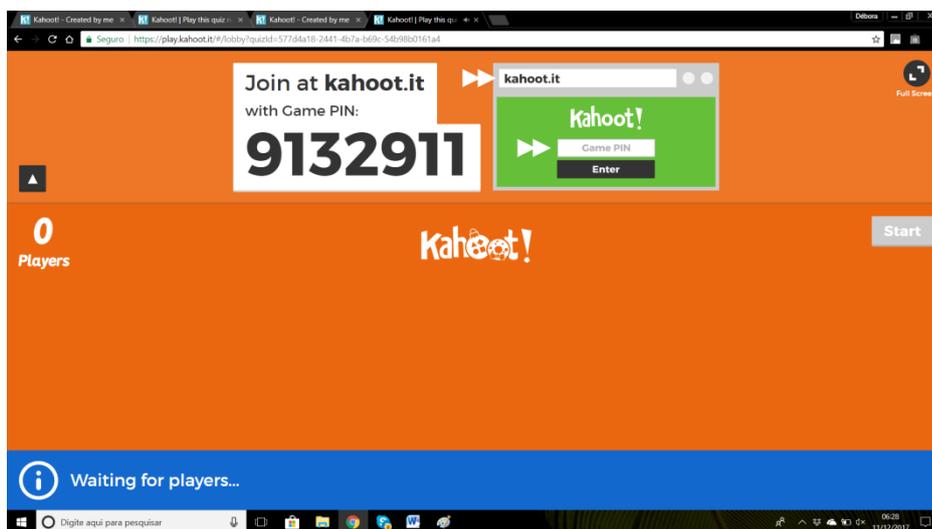


Figura 11 - Tela do Kahoot.com, com exemplo de senha de acesso (PIN)

Neste momento, o aplicador solicitaria aos aprendizes que acessassem o site kahoot.it e lhes forneceria a senha (PIN) de acesso à atividade, neste exemplo a senha corresponde ao número 9132911, que aparece no alto da tela.

A cada acesso realizado pelos aprendizes, o número de aprendizes (players), na tela seria alterado.

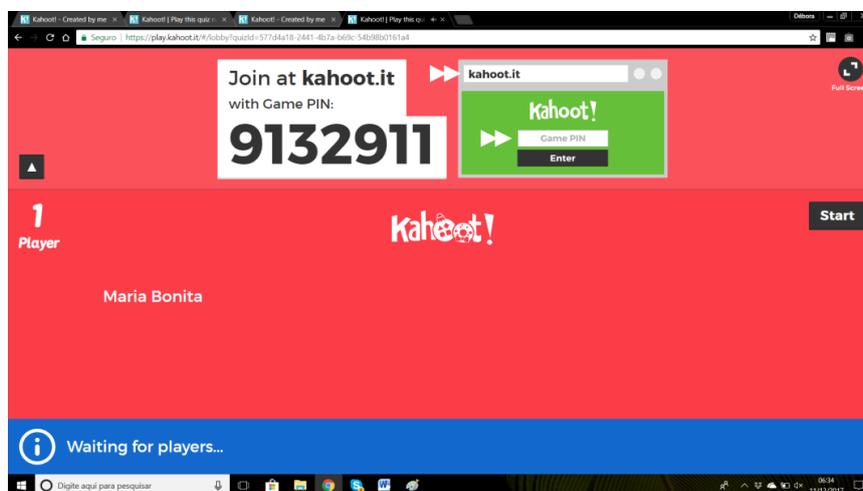


Figura 12 - Tela Kahoot.com, com lista de acessos.

Quando a lista de aprendizes (players) estivesse completa, o aplicador poderia acionar o botão “Start”, que aparece na lateral esquerda da tela (Figura 12), e daria início à atividade.

Na próxima tela, o aplicador exibiria a primeira questão, conforme exemplificado:

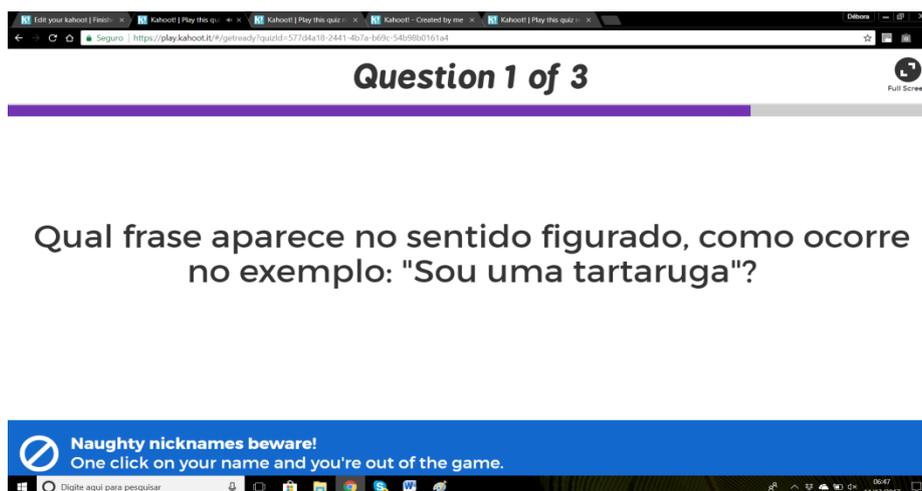


Figura 13 - Tela Kahoot.com, com exemplo de questão.

Em alguns segundos (conforme predefinição do professor) apareceria uma nova tela, com a pergunta anterior e as alternativas com as repostas possíveis. Essa tela deve ser visualizada pelos aprendizes, o que ocorre por meio de uma tela de projeção. A partir da exibição dos ícones de resposta, como se pode verificar na tela seguinte (Figura 14), os aprendizes poderão escolher a alternativa que consideram correta.



Figura 14 - Tela Kahoot.com, com exemplo de projeção da questão.

Essa tela (Figura 14) com a pergunta e as alternativas, ficaria disponível por tantos segundos quantos o professor determinar e, nesse tempo, o aprendiz escolheria a alternativa que considera correta.

Os ícones de resposta aparecem na tela projetada pelo professor e nos aparelhos individuais dos aprendizes participantes do ensino.

A cada resposta dada, é apresentado o resultado, tanto para o aplicador quanto para o aprendiz, na tela projetada, com a resposta correta e o número de respostas dadas para cada uma das alternativas, conforme a tela reproduzida a seguir (Figura 15).



Figura 15 - Tela Kahoot.com, com resultado de uma questão.

No exemplo, a única participante foi Maria Bonita, que escolheu a resposta correta, identificada por um \surd . As demais alternativas não foram escolhidas (por qualquer participante), sendo identificadas com o Zero.

Ao acionar o “botão” next, na parte superior direita da tela, o aplicador disponibilizaria uma nova tela, em que os aprendizes poderiam verificar sua pontuação – note-se que é possível que se faça a opção pela ausência de

pontuação fazendo com que o total de pontos fosse igual para todos os participantes (zero (0)).

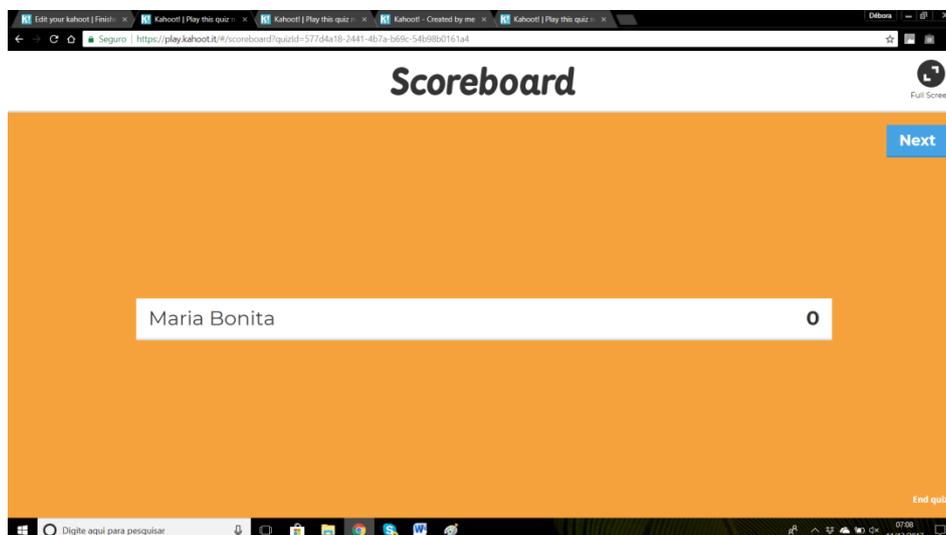


Figura 16 - Tela Kahoot.com, com a pontuação do aprendiz.

Ao acionar, novamente, o “botão” next, na parte superior direita da tela, o aplicador disponibilizará nova tela, com a próxima questão, e assim ocorrerá sucessivamente, para as etapas de cada um dos níveis da programação.

Na hipótese da aplicação, para visualização do aprendiz ter-se-ia:

Para iniciar sua participação na atividade, o aprendiz deveria acessar, através de um computador, aparelho celular ou tablet, o site Kahoot.it. Tendo feito o acesso, na tela de seu aparelho aparece a solicitação de um código de acesso, denominado PIN, da seguinte forma:

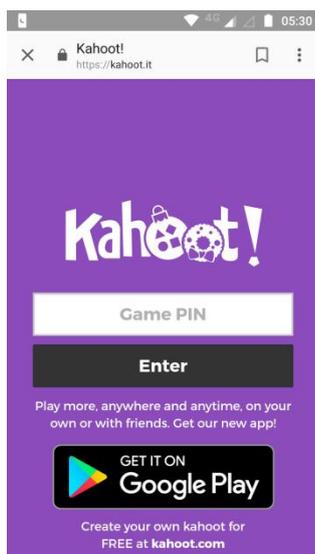


Figura 17 - Tela Kahoot.com, primeira tela de acesso do aprendiz

Tendo recebido do aplicador a senha (PIN) para iniciar a atividade, o aprendiz deveria registrá-la em seu aparelho. No caso aqui exemplificado, o PIN corresponde ao número 9132911.

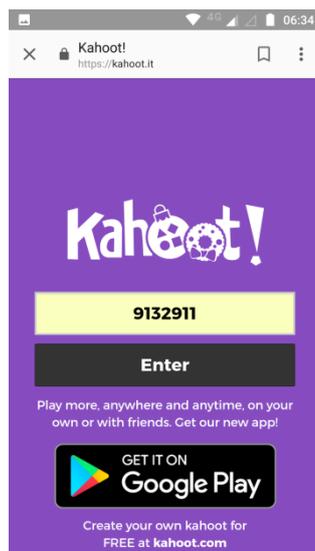


Figura 18 - Tela Kahoot.com, PIN de acesso do aprendiz

Após registrar o número de acesso PIN, o aprendiz acionaria o “botão” *enter*, em seu aparelho, o que lhe daria acesso a uma nova tela, na qual seria solicitado o registro de um nome (Nickname) com o qual ele seria identificado na atividade. Sugere-se que o aplicador atribua a cada aprendiz uma identificação, garantindo que somente o aplicador terá acesso, ao nome real do participante/aprendiz.

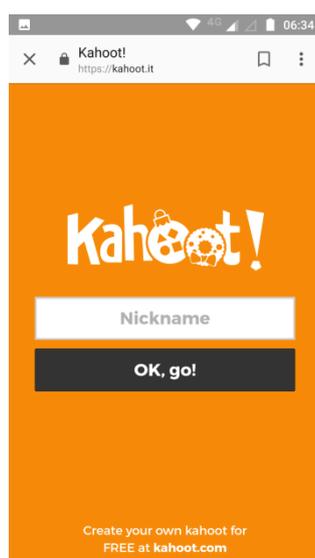


Figura 19 - Tela Kahoot.com, solicitação do Nickname do aprendiz.

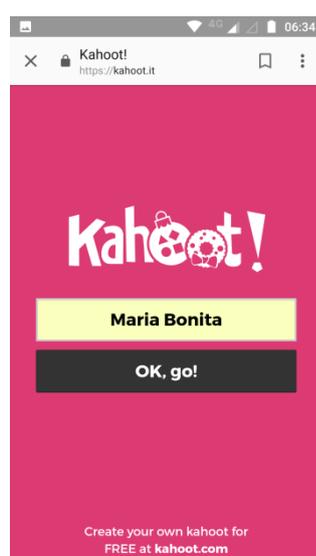


Figura 20 - Tela Kahoot.com, já preenchida com o Nickname do aprendiz.

Digitado seu “Nickname”, o aprendiz deverá clicar em “Ok,go!” e terá acesso à tela das atividades, que serão disponibilizadas pelo aplicador assim que todos os participantes tiverem realizado o acesso. Enquanto aguarda o acesso dos demais participantes a tela de espera mostrará a confirmação de seu “Nickname”.

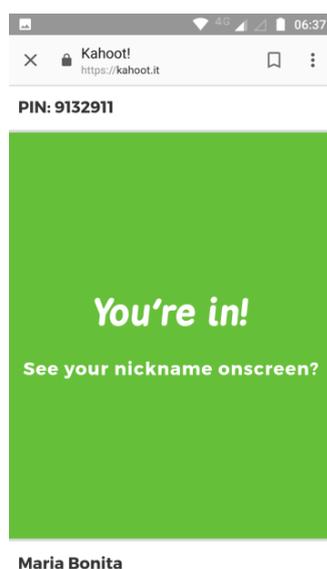


Figura 21 - Tela Kahoot.com, com a confirmação do Nickname do aprendiz.

Quando todos os participantes tiverem acessado a plataforma e o aplicador tiver disponibilizado as questões, a pergunta aparecerá no telão, onde estará projetada a tela do computador do aplicador:

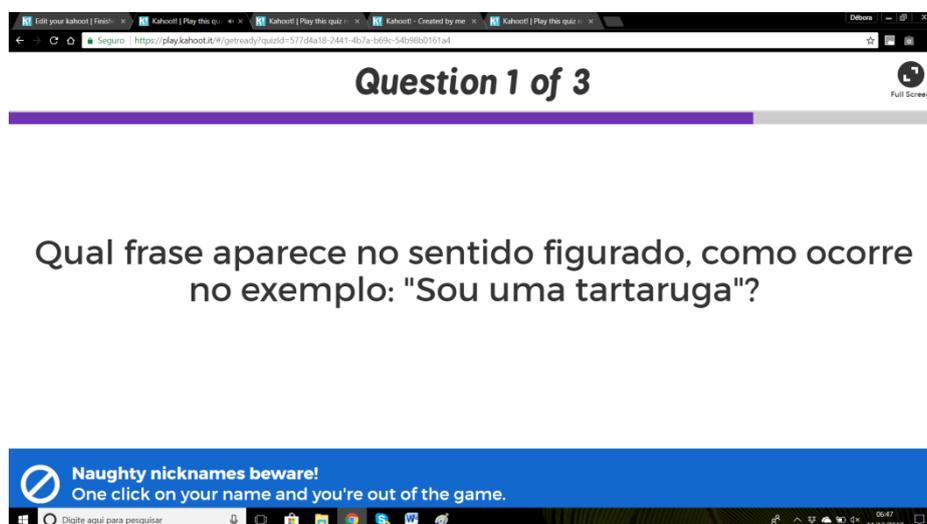


Figura 22 - Tela Kahoot.com, projeção da primeira questão.

A tela com a pergunta ficará disponível alguns segundos, seguida de outra tela em que aparecerá a pergunta e as respostas, a qual ficará disponível pelo tempo predefinido pelo professor.

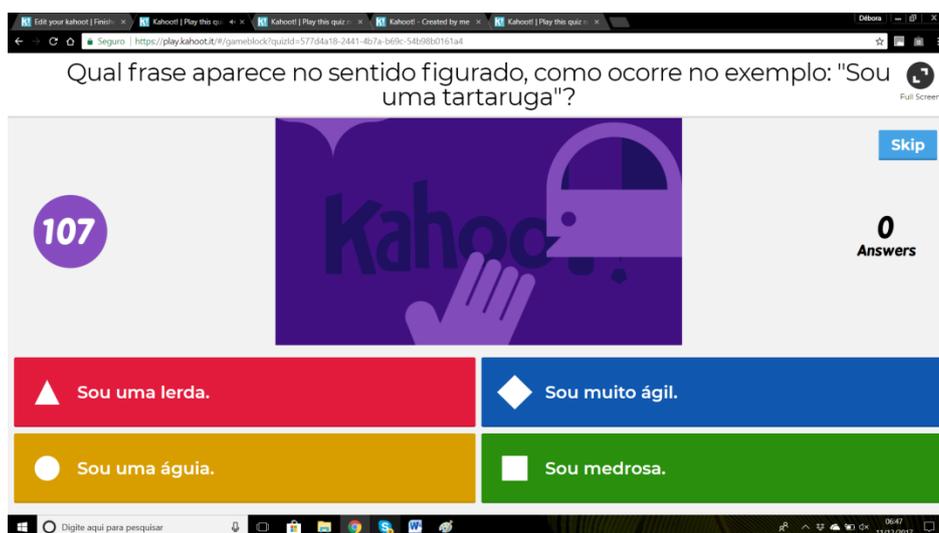


Figura 23 - Tela Kahoot.com, projeção da primeira questão e as alternativas.

Na tela do aparelho do aprendiz aparecerão os ícones coloridos, correspondentes às alternativas, dentre as quais o aprendiz deverá selecionar uma:

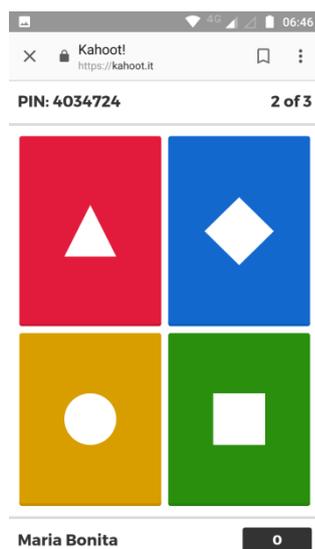


Figura 24 - Tela Kahoot.com, com os ícones correspondentes às alternativas.

Dada a resposta por todos os participantes ou esgotado o tempo oferecido para a solução, nova tela será exposta pelo aplicador, na qual o aprendiz terá acesso à resposta correta e ao número de participantes que optaram por cada uma das alternativas oferecidas.

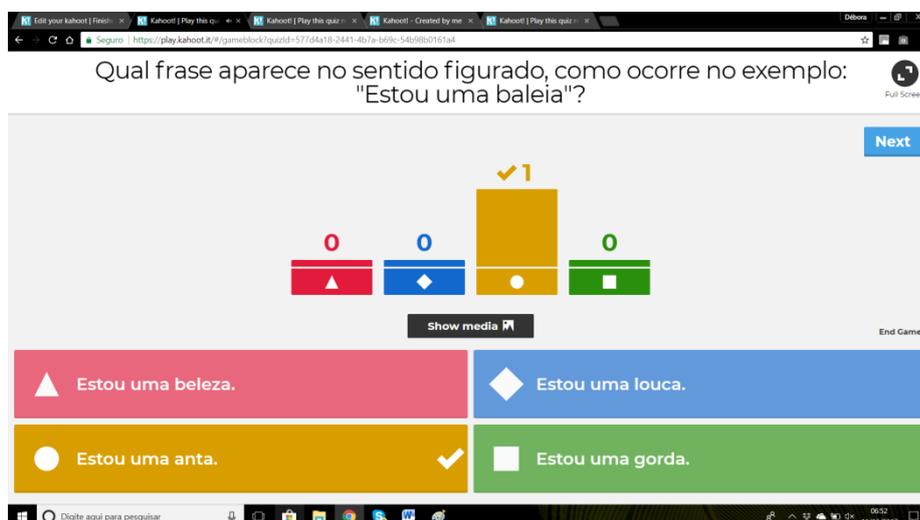


Figura 25 - Tela Kahoot.com, com resultado de uma questão - projeção.

No aparelho do aprendiz aparecerá a informação a respeito de sua resposta; correta ou incorreta, da seguinte maneira:

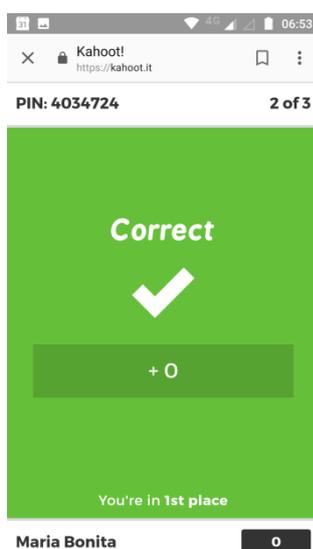


Figura 26 - Tela Kahoot.com, com resultado de uma questão respondida corretamente.

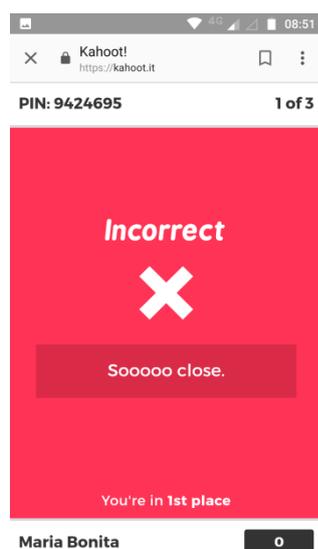


Figura 27 - Tela Kahoot.com, com resultado de uma questão respondida incorretamente.

E, assim que a próxima questão for disponibilizada pelo aplicador, nova tela de contagem de segundos será disponibilizada no aparelho do aprendiz:

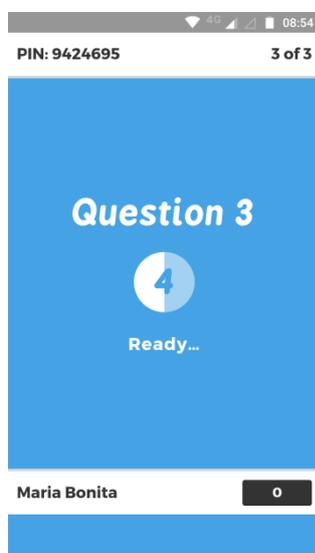


Figura 28 - Tela Kahoot.com, contagem de tempo para a leitura da questão no telão.

A partir desta etapa, a ação repetir-se-ia, até que as questões de cada nível e etapa do ensino fossem respondidas.

Na hipótese da aplicação, como resultados a serem analisados pelo professor/aplicador ter-se-ia:

Entende-se que cabe ao aplicador observar cada aprendiz individualmente e registrar cada uma das telas de finalização oferecida pela plataforma kahoot.com, da seguinte forma:

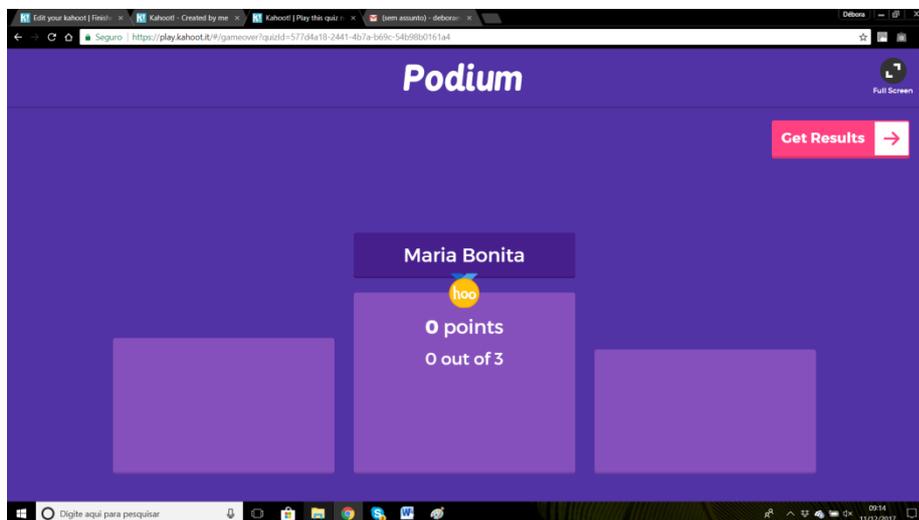


Figura 29 - Tela Kahoot.com, com ranqueamento dos participantes.

Sugere-se não expor aos participantes as telas finais, visto que eles já terão as informações a respeito de seus resultados em seus aparelhos, já que compete somente ao aplicador/professor administrar as informações a respeito do rendimento individual, a fim de criar novas estratégias de ensino ou melhorar as já existentes.

Ao clicar em *GetResults*, na parte superior direita da tela, o aplicador teria acesso a outra tela, com a pontuação individual de cada aprendiz.

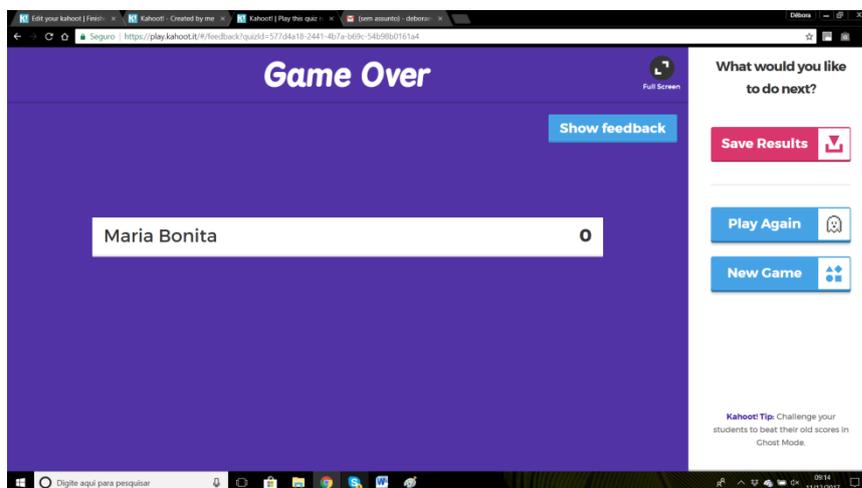


Figura 30 - Tela Kahoot.com, pontuação dos participantes.

Na segunda tela de resultados aparecerá a opção “Save Results” que será fundamental para o estudo dos resultados. Sugere-se que seja salva no computador, através do Download.

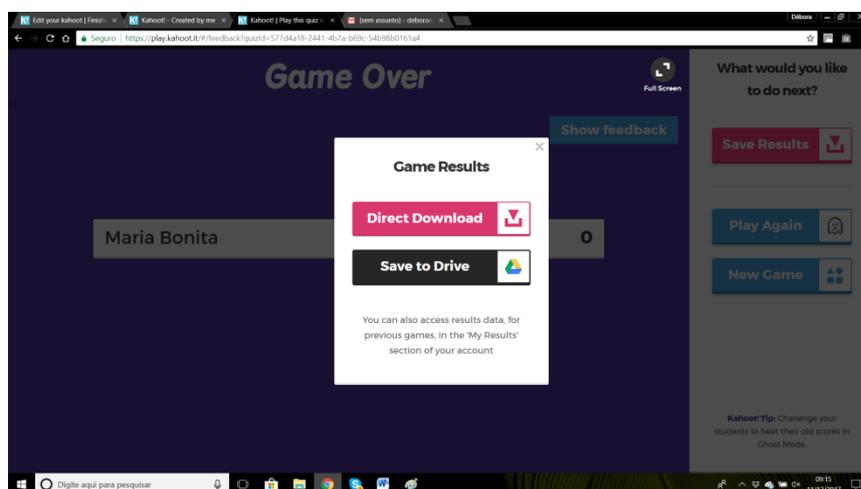


Figura 31 - Tela Kahoot.com, salvamento da planilha de resultados.

Salvos os resultados, o aplicativo fornecerá um arquivo em *software Excel* completo, com todas as informações sobre os participantes, as questões respondidas, percentuais de acerto individuais e em relação ao grupo e tempo utilizado na realização de cada atividade.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	Etapa I 1								
2	Played on	11 Dec 2017							
3	Hosted by	devans10000							
4	Played with	1 player							
5	Played	3 of 3 questions							
6									
7	Overall Performance								
8	Total correct answers (%)	0.00%							
9	Total incorrect answers (%)	100.00%							
10	Average score (points)	0.00 points							
11									
12	Feedback								
13	How fun was it? (out of 5)	0.00 out of 5							
14	Did you learn something?	0.00% Yes 0.00% No							
15	Do you recommend it?	0.00% Yes 0.00% No							
16	How do you feel?	0.00% Positive 0.00% Neutral 0.00% Negative							
17									
18	Switch tabs/pages to view other result breakdown								
19									

Figura 32 – Arquivo Kahoot, com resultados da atividade.

Nas abas oferecidas no arquivo poderão ser acessadas informações detalhadas da aplicação

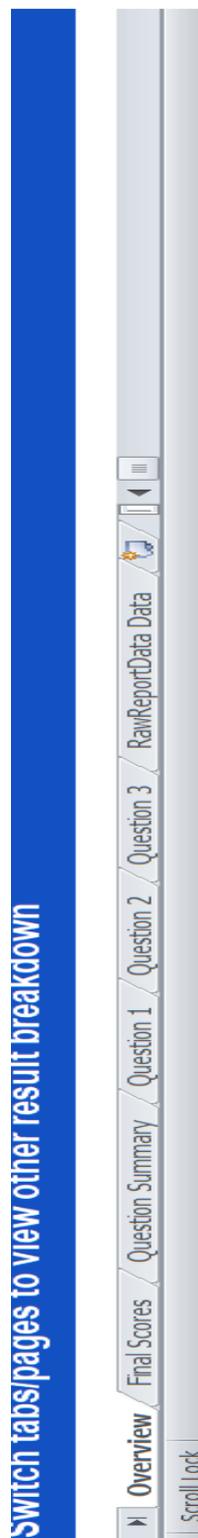


Figura 33 – Arquivo Kahoot, aba com resultados da atividade.

O arquivo fornecido pela plataforma Kahoot.com oferece dados importantes para a avaliação que poderão ser analisados pelo professor/aplicador a fim de desenvolver novas estratégias de ensino: visão geral, pontuação final; resumo por questão, análise individualizada de cada uma das questões respondidas pelos aprendizes, além de um relatório bruto, dado a dado.

Em cada um dos itens oferecidos pela tabela de resultados, os dados poderão ser analisados individualmente, segundo os objetivos pretendidos pelo aplicador/professor.

Na situação aqui proposta, sugere-se a análise da planilha “Question Summary” em que são apresentadas as informações de cada etapa do ensino e cada uma das respostas oferecidas pelos aprendizes, individualmente. Essas informações darão ao professor/aplicador a possibilidade de desenvolver novas programações ou melhorar a programação já existente, de modo que essa possa auxiliar os aprendizes no processo de leitura de metáforas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o desempenho leitor de adolescentes concluintes do ensino fundamental e lidar com essa realidade ano após ano ficou, impossível – como professora de Língua Portuguesa e, antes de tudo, educadora – não sentir a necessidade de discutir o assunto e tentar buscar os porquês da pífia proficiência dos concluintes do ensino fundamental em leitura na língua materna.

Razões podem aparecer várias, que sirvam como justificativas, com ou sem fundamento, para explicar a situação em que se encontram os alunos, depois de cursarem nove anos escolares. Diante desse cenário de fracasso e da dificuldade de alterar sozinho a realidade que acomete toda a educação brasileira, o professor/educador tem duas opções: conformar-se com a situação e fazer o possível para realizar seu trabalho da melhor maneira possível ou analisar as circunstâncias e tentar modificar a realidade de alguma forma. Obviamente a segunda opção não é a mais fácil, mas parece a mais correta, principalmente quando ainda se acredita na educação como meio de transformação e evolução de uma sociedade.

Pensando assim, desenvolveu-se essa pesquisa, buscando – inicialmente – algumas razões que justificassem o baixo desempenho leitor, através de dados

fornecidos pelas principais avaliações de âmbito nacional. Diante dos dados, notou-se que a formação inicial em leitura, responsável pelo que se denomina alfabetização, muitas vezes avaliada tão somente pela verbalização, pelo aluno, de palavras escritas ou pela reprodução escrita de trechos verbalizados, tem ocorrido mais eficazmente nos últimos anos, o que resulta no aumento do índice de pessoas alfabetizadas no país. O ensino da leitura compreensiva, entretanto, que demonstra a apreensão das sutilezas do texto, ainda não pode ser considerado efetivo.

Na busca de um elemento que pudesse representar a leitura compreensiva, dentre tantas possibilidades, passou-se a analisar a inferência como elemento característico de uma leitura mais profunda, ou seja, quando se infere, lê-se com mais competência, com maior nível de compreensão. Não coincidentemente, a inferência aparece nas avaliações oficiais em níveis de leitura mais avançados, representando aquilo que não está explicitamente escrito, mas que se pode e se deve perceber no texto, para que a leitura seja, de fato, eficiente.

Logo, pareceu interessante pesquisar a inferência e sua ocorrência no desenvolvimento leitor. Tarefa bastante complexa, posto que inferência é uma habilidade pouquíssimo trabalhada em educação, mesmo que seja cobrada em avaliações escolares internas e mesmo em avaliações oficiais. Nesse ponto, passou-se à pesquisa de situações leitoras típicas das tarefas escolares que exigissem a habilidade da inferência; aí surgiu a ideia de trabalhar o ensino da metáfora como elemento fundamental para o desenvolvimento da leitura, já que para se compreender uma metáfora é necessário inferir tanto a relação comparativa entre dois termos que está implícita quanto o elemento comum (também implícito) que aproxima os termos comparados.

Diante do objeto, passou-se à busca de uma definição que contemplasse a metáfora de maneira mais objetiva; outra tarefa difícil, como se pode perceber através da leitura desta dissertação. Ao longo dos anos, filósofos, linguistas, semanticistas, gramáticos, psicólogos e estudiosos de diversas áreas têm se debruçado sobre o objeto em questão e cada um deles, com suas especificidades, apresenta seu conceito de metáfora, ora coincidente com os demais, ora conflituoso. Nesse ponto, algumas escolhas foram necessárias e optou-se pela compreensão mais usual de metáfora – definida principalmente pela comparação implícita entre dois termos de esferas distintas.

Definido o objeto e seu conceito, passou-se à busca de uma metodologia que propiciasse um ensino objetivo, controlável e sistemático da leitura de metáforas. Daí adveio mais um desafio: como se ensina a leitura compreensiva? Que teóricos se debruçaram efetivamente na tarefa de apresentar métodos para o ensino da leitura compreensiva. Mais uma vez a pesquisa conduziu para discussões intensas a respeito do que seria a leitura, dos níveis leitores possíveis até uma leitura compreensiva e eficiente. Nesse caminho, a pesquisa parecia não caminhar, tantas eram as discussões, tantos os textos. Entretanto, notou-se que o ensino da leitura compreensiva, propriamente, não parece ter sido muito estudada, ou mesmo sistematizada.

Em busca de uma metodologia, encontrou-se na análise do comportamento um caminho, tanto para a compreensão do comportamento verbal metafórico (definição skinneriana de metáfora) quanto para o desenvolvimento de uma metodologia que pudesse conduzir ao ensino da metáfora.

O estudo do ensino programado e do comportamento verbal metafórico (dentro da análise do comportamento), combinados àquilo que, usualmente (em educação e semiologia da linguagem) se entende por leitura e metáfora gerou uma perspectiva bastante sistemática e comprometida com o ensino da leitura compreensiva, através de um primeiro movimento que seria o ensino das metáforas.

Acreditando que a leitura compreensiva da metáfora, que parte da percepção do implícito e desenvolve a capacidade inferencial, culmina em uma leitura mais profunda e compreensiva de textos mais complexos, passou-se ao desenvolvimento de uma programação de ensino que, de forma sistemática pretende servir para que se possa melhor formar os leitores do português como língua materna.

A proposta apresentada levou em conta seis etapas para o ensino sistemático da metáfora em quatro níveis distintos, que partem do mais simples para o mais complexo e vão avançando conforme o aprendiz demonstra ter realizado cada uma das etapas de maneira completa e plenamente satisfatória. O controle e a avaliação das atividades oferecidas ao aprendiz ficaria a cargo do professor, responsável não só pela aplicação das atividades como pela análise dos resultados. Optou-se pela elaboração de quatro questões que servem de exemplo para cada uma das atividades nos quatro níveis de ensino, entretanto, para maior eficácia do ensino, imagina-se que dez questões de cada etapa do ensino seriam mais eficientes.

Embora não se apresentem aqui resultados de uma aplicação, propõe-se a aplicação de um ensino baseado nas diretrizes apresentadas, considerando-as eficientes por estarem devidamente fundamentadas em teorias comportamentais, voltadas para o ensino.

Finalmente, o que se espera deste estudo é inicialmente o diálogo crítico em relação às proposições aqui colocadas, em seguida, a aplicação ou o aperfeiçoamento da proposta de ensino para a leitura de metáforas, o que deverá ocorrer tão logo se possa discuti-las e analisá-las mais profundamente com outros pesquisadores interessados no mesmo objeto, qual seja o ensino da leitura compreensiva ou, mais especificamente, o ensino da leitura de metáforas.

6 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ARISTÓTELES. Coleção Os Pensadores, Poética / Aristóteles, São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ARISTÓTELES. Coleção Os Pensadores, Retórica / Aristóteles, São Paulo: Nova Cultural, 1996.

DE ROSE, J. C. Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita *in* Revista Brasileira de Análise do Comportamento, vol.1, n. 1, pp. 29-50, 2005.

DE ROSE, J. C. e BORTOLOTTI, Renato. A equivalência de estímulos como modelo do significado. In Acta Comportamentalia, vol. 15, pp. 83-102, 2007.

DE ROSE, J. C., DOMENICONI, C. e FERREIRA, P.R.S. As extensões do tacto segundo a concepção skinneriana de propriedade de estímulo. In Acta Comportamentalia, vol. 18, n.2, pp. 257-278, 2010.

GIL, G. – Metáfora – Disponível em <<https://www.vagalume.com.br/gilberto-gil/metafora.html>> acesso em 12 de dezembro de 2017.

HOUAISS - Dicionário on line – Disponível em <https://www.dicio.com.br/houaiss/> Acesso em 15 de abril de 2017.

KAHOOT – Disponível em <<https://kahoot.com/what-is-kahoot/>> acesso em 27 de janeiro de 2018.

LAKOFF, G. e JOHNSON. Metáforas de la vida cotidiana. Barcelona, Espanha: Catedra Teorema, 1995.

MARCUSCHI – Luiz Antonio - Compreensão textual como trabalho criativo - s.d., Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf> acesso em 15/04/2017

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) Gêneros Textuais e Ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Produção Textual, análise de gênero e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOISÉS, M. Dicionário de termos literários. Editora Cultrix, São Paulo: 2013.

OLIVEIRA, M. L. de. Competência leitora e habilidades de leitura: Prática reflexiva e participação crítica Pedagogia | | Revista UniABC – v. 2, n. 2, 2011.

PDE: PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: Prova Brasil. Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008.

PROVA BRASIL – Disponível em <<http://inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/prova-brasil-e-saeb>> Acesso em 03 de abril de 2017.

PROVA BRASIL: ESCALA DE DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA – Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_lingua_portuguesa_medio.pdf> Acesso em 03 de abril de 2017 às 13h03min.

RESULTADOS DO SAEB: PROVA BRASIL - <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-resultados-do-saeb-prova-brasil-2015/21206> Acesso em 03 de abril de 2017.

SKINNER, B. F. O Comportamento Verbal. Editora Cultrix, São Paulo: 1957/1978.

SKINNER, B. F. Sobre o Behaviorismo. Editora Cultrix, São Paulo: 1974/2006.