

# “ENTENDEU OU QUER QUE DESENHE?”

## METÁFORAS MULTIMODAIS APLICADAS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Paulo Roberto Gonçalves-Segundo  
Gabriel Isola-Lanzoni  
Winola Weiss*

### INTRODUÇÃO

Preparar as/os alunas/os para serem produtoras/es e leitoras/es críticas/os e proficientes de textos materializados em práticas discursivas e sociais diversas constitui um dos objetivos centrais do ensino de português como língua materna na escola. Enquanto, na década de 1990 e nos anos 2000, discutia-se o lugar das práticas orais e escritas no ensino escolar – com a crítica ainda válida acerca do reduzido espaço da oralidade no ensino básico (NONATO, 2018, 2019) –, na última década, com o avanço tecnológico tanto em termos de *hardware* quanto de *software*, com a penetração da internet de banda larga e das redes 3G e 4G e com a facilidade de acesso a dispositivos móveis, como os *smartphones*, são as práticas multimodais – que associam o verbal ao pictórico e ao musical, dentre outras possibilidades – que têm ocupado um espaço central não só na vida cotidiana, como também na institucional.

Nesse sentido, a escola não pode se subtrair de discutir tais práticas; mais do que isso, ela precisa ter condições materiais para que elas possam se tornar objeto de estudo para a interpretação e para a produção de sentido. Trata-se de tarefa essencial, na medida em que os gêneros digitais têm exercido importante

papel na formação da opinião pública, no entretenimento, na popularização científica, na educação e no ativismo – todos eles com significativa complexidade semiótica.

Tal necessidade já encontra eco na própria Base Nacional Comum Curricular. Em termos da área de Linguagens, encontramos um destaque ao tratamento tanto da multimodalidade quanto dos gêneros digitais, com a importante ressalva de que “ser familiarizado e usar [*a Web*] não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*” (BRASIL, 2018, p. 68). Parece-nos, essencialmente, que este é o papel central do trabalho com essas práticas, gêneros e tecnologias na escola.

Isso posto, propomos tematizar, neste capítulo, um dos processos cognitivos e discursivos centrais que encontra espaço relevante de materialização verbal, pictórica e multimodal nos gêneros digitais contemporâneos: a metaforização. Assim, nosso objetivo é debater o ensino de metáforas na educação básica a partir da interpretação e da produção de textos multimodais publicados em redes sociais contemporâneas no âmbito do Ensino fundamental – anos finais e do ensino médio.

Fundamentamo-nos teoricamente na Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF e JOHNSON, 1980) e em seus desdobramentos contemporâneos associados ao estudo da metáfora em uso (FORCEVILLE, 2007; VEREZA, 2007; 2010; 2013; GONÇALVEZ-SEGUNDO e ZELIC, 2016; GONÇALVES-SEGUNDO, 2016; DIENSTBACH, 2017; STEEN, 2011).

O capítulo está organizado da seguinte forma: na primeira seção, debateremos as noções de metáfora conceptual, metáfora situada e metáfora distribuída a partir dos pressupostos da Linguística Cognitiva e dos Estudos Críticos do Discurso; na segunda seção, discutiremos a expressão metafórica e apresentaremos a tipologia de Forceville (2007) para a caracterização das metáforas visuais (ou pictóricas); na terceira seção, discutiremos dois objetos de aprendizagem voltados ao trabalho com metáforas em *memes*; por fim, teceremos considerações finais que retomam a discussão realizada.

## **SOBRE A VISÃO COGNITIVO-DISCURSIVA DA METÁFORA: METÁFORAS CONCEPTUAIS, METÁFORAS SITUADAS E METÁFORAS DISTRIBUÍDAS**

Em oposição ao que o senso comum nos leva a crer, metáforas integram nossa vida cotidiana e institucional de distintas formas. Algumas delas são tão

sutis que tendem a ser percebidas apenas com instrução direta e treino, como vemos no *post* do Facebook a seguir, em que uma usuária compartilha uma notícia do portal greenMe<sup>1</sup>:

Figura 1. *Post* do Facebook em que ocorre compartilhamento de notícia do greenMe



Fonte: *post* de Facebook.

O verbo *avançar* – tipicamente associado a um evento no qual um Agente desloca-se intencionalmente, em uma trajetória com sentido pré-estabelecido, rumo ao seu destino, ou seja, para frente – está sendo aplicado a uma situação de natureza distinta. O Agente, no caso, nem seria uma entidade passível de uma movimentação dessa natureza: *o mundo*. Tratamos, então, o mundo como se ele fosse capaz de agir como um ser vivo – um animal, por exemplo –, que se desloca intencionalmente por distintos percursos. Além disso, o avanço e o destino não são físicos; eles referem-se a uma mudança positiva de comportamento humano,

<sup>1</sup> Utilizamos uma tarja para tornar anônima a autoria do *post*, evitando, assim, a exposição do produtor textual.

a uma atitude consciente do ponto de vista ecológico: a racionalização do uso do plástico descartável.

Nesse sentido, o que vemos é a associação do nosso conhecimento sobre movimentação ao nosso conhecimento sobre melhoramento, de forma que melhorar ou aperfeiçoar-se encontram-se ligados a deslocamentos rumo a destinos, que representam metas e objetivos. Podemos, inclusive, testar o quão difícil é falar desse processo de melhoria sem utilizarmos vocabulário de movimentação, como *evolução* e *progresso*. Contudo, dificilmente notamos – sem instrução explícita – essa relação, que tende a passar despercebida. Isso ocorre porque essa projeção já está enraizada e largamente compartilhada em nossa comunidade linguística. Um dos resultados possíveis desse enraizamento e compartilhamento é a convencionalização de expressões linguísticas que evidenciem tal associação, como as que acabamos de discutir. Tal processo pode também ser observado em provérbios ou expressões idiomáticas, conforme debateremos posteriormente.

Esse tipo de uso metafórico consistiu no grande objeto da pesquisa de Lakoff e Johnson, que culminou na publicação, em 1980, do livro *Metaphors we live by* (traduzido como *Metáforas da vida cotidiana*). Neste livro, os autores mostram que metáforas não consistem em desvios, em figuras típicas da literatura ou da retórica, mas em fenômenos de pensamento, que estruturam nossas formas de conceber e perspectivar a realidade; nesse sentido, o linguístico – bem como o pictórico – atuariam como veículos, como expressão dessa projeção entre dois domínios de conhecimento diferentes.

Um deles, o domínio-fonte, seria mais concreto e representaria um conjunto de conceitos e de relações que utilizamos para guiar o entendimento de outro domínio, o alvo, que seria perspectivado a partir desse mapeamento. No caso em análise, portanto, valemo-nos de nossa experiência com deslocamento rumo a um destino (domínio-fonte) para concebermos aperfeiçoamentos e melhorias em relação a um objetivo (domínio-alvo). Logo, teríamos a seguinte metáfora<sup>2</sup>: MELHORAR/APERFEIÇOAR-SE É DESLOCAR-SE RUMO AO DESTINO. A esse tipo de metáfora deu-se o nome de **metáfora conceptual**<sup>3</sup>.

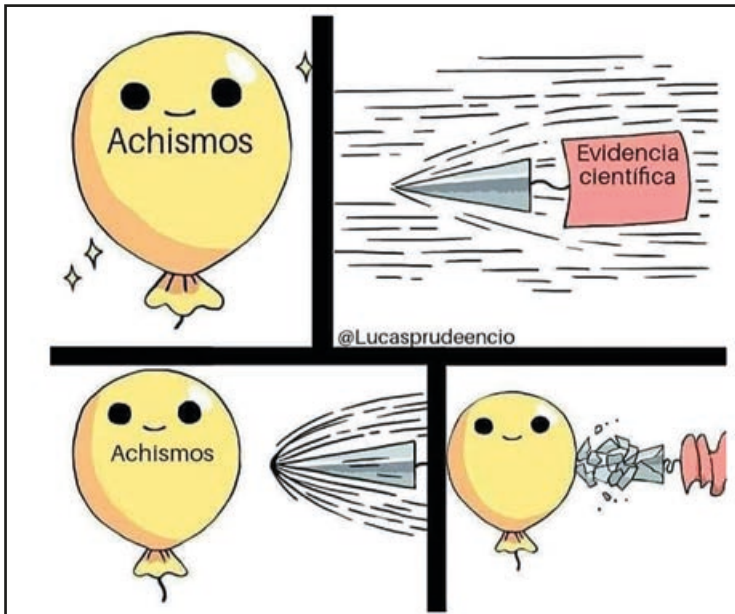
---

<sup>2</sup> É importante destacarmos que essas fórmulas metafóricas são depreensões do analista. Dificilmente, os produtores textuais, de fato, enunciam essa relação metafórica da forma como fizemos. Os enunciados verbais – ou imagéticos, como veremos adiante – fornecem pistas para que possam identificar qual o mapeamento metafórico que está licenciando esses usos. O esquema da fórmula é o seguinte: DOMÍNIO-ALVO É DOMÍNIO-FONTE.

<sup>3</sup> Indicamos, para aprofundamentos conceituais e metodológicos, os seguintes trabalhos: Vereza (2007, 2010, 2013); Gonçalves-Segundo e Zelic (2016); Dienstbach (2017).

Outras metáforas, por sua vez, parecem-nos mais claras, de forma que percebemos, mais nitidamente, que estamos transferindo conhecimentos, avaliações e sensações de um domínio de conhecimento para outro, não raro parte de uma estratégia discursiva orientada a gerar humor, promover adesão, emocionar, dentre outras possibilidades. Podemos observar um uso desse tipo de metáfora no exemplo abaixo:

Figura 2. Tirinha com sobreposição de elementos verbais e visuais



Fonte: Biologia Pollyana Fantini. Disponível em: <https://bit.ly/2yv5ISl>.

Nessa tirinha, depreende-se facilmente que existe a construção de uma metáfora. Isso se dá, especialmente, pela pista verbal que se sobrepõe aos elementos visuais: o termo *achismos* sobreposto à *bexiga* (ou ao *balão*) instrui o leitor a conceber um mapeamento entre ambos, ao passo que a expressão *evidência científica* sinaliza o modo pelo qual a *flecha* deve ser concebida. Quando fazemos a projeção entre domínios, nós trazemos para o alvo determinadas expectativas, avaliações ou propriedades da fonte; no caso, a de que a flecha, como objeto pontiagudo que se movimenta em alta velocidade, perfuraria o balão, estourando-o; assim, esperaríamos que as evidências científicas fossem capazes de anular achismos, relação que se manteria consistente com a fonte. Contudo, não é o que ocorre: ao final da tirinha, vemos a flecha se decompor e ser destruída, instruindo-nos a projetar que as evidências científicas não estão se mostrando capazes

de combater os achismos em termos de versões consistentes sobre o mundo. Tal inversão parece construir, portanto, uma denúncia sobre nossa vivência contemporânea: uma realidade em que o discurso científico e o fazer analítico vêm sendo atacados e fragilizados por conhecimentos não embasados, por percepções individuais que de tão arraigadas se mostram imunes a questionamentos, análises e conclusões baseadas em dados sistematizados.

Vemos, portanto, que estamos diante de um caso diferente do anterior (Figura 1). Naquele, a metáfora era quase imperceptível e estruturava uma série de usos léxico-gramaticais. Neste, a metáfora se faz visível, e os mapeamentos são instruídos sequencialmente. A quebra de expectativa, que ocorre na fonte, precisa ser percebida e transferida para o alvo, a partir dos mapeamentos sugeridos pela sobreposição entre as modalidades, fazendo emergir, assim, o efeito de crítica. *Achismos e evidências científicas* não são concebidos, na nossa comunidade linguística de modo geral, como *balões* e *flechas*; esses usos não são convencionalizados – e, possivelmente, não terão grande potencial de convencionalização. A metáfora é local e construída retoricamente com objetivos críticos associados a um dado discurso sobre o avanço conservador no país. Por conseguinte, estamos diante de uma **metáfora situada**.

Vereza (2013) define **metáfora situada** como

[...] uma metáfora que [...] conduz, cognitivamente e discursivamente, todo um desdobramento, ou mapeamento textual, online, episódico, construindo um determinado objeto de discurso (MONDADA e DUBOIS, 2003), ou um ponto de vista, de uma maneira deliberada. Ou seja, a metáfora situada não é apenas discursiva por estar presente, mesmo que somente no nível cognitivo, na linguagem em uso; ela, de fato, encontra-se claramente na interface entre cognição e pragmática, ajudando-nos a compreender, sob um dado ângulo, a complexidade desse entrelace (VEREZA, 2013, p. 06).

Por vezes, contudo, metáforas situadas podem ser disseminadas e compartilhadas de tal forma que se tornam estruturantes de um dado discurso. Nesses casos, ocorre a naturalização de uma associação entre certos domínios em uma determinada discursividade, que passa a compreender tal relação como verdadeira, legítima ou evidente, ao passo que, para outra discursividade, tal associação é vista como absurda e indicadora de posicionamentos enviesados, preconceituosos ou excludentes. Esse tipo de metáfora está, portanto, intimamente ligada ao conflito ideológico e à confrontação discursiva. Trata-se das ditas **metáforas distribuídas**<sup>4</sup>. Conforme Gonçalves-Segundo e Zelic (2016, p. 74-75), tais

---

<sup>4</sup> Morais (2015), em sua tese de doutoramento, propõe a noção de **metáfora emergente distribuída** a partir de um diálogo entre o Realismo Experiencial, o Empirismo Cognitivo e a

metáforas “dão coesão às representações de dados grupos sociais, legitimando dados estados de mundo e mobilizando determinadas atitudes, sendo, assim, importantes estratégias discursivas [...]”. O conjunto de textos abaixo permite diferenciar esse tipo de uso metafórico dos anteriores:

Quadro 1. Conjunto de enunciados com metáforas distribuídas

<b>(I)</b>	
	
Fonte: Blog do Henrique Szklo. Disponível em: <a href="https://bit.ly/2H7oEZx">https://bit.ly/2H7oEZx</a>	
<b>(II)</b>	<b>(III)</b>
	
Fonte: Phillip Stratos. Disponível em: <a href="https://bit.ly/2GWSuag">https://bit.ly/2GWSuag</a>	Fonte: John Holcroft - uncommissioned editorial work. Disponível em: <a href="https://bit.ly/2OM-Vh7y">https://bit.ly/2OM-Vh7y</a>

Fonte: Elaboração própria.

Análise de Discurso Francesa de base pècheuxtiana. Tomamos emprestado o termo **distribuída** de sua proposta, mas não nos vinculamos ao arcabouço discursivo com o qual o autor dialoga. De modo análogo, há diferenças em relação à concepção cognitiva de base. Tal discussão, contudo, foge aos objetivos deste capítulo.

Podemos depreender – tanto no enunciado verbal, quanto nos enunciados pictóricos (II) e (III) – uma projeção de conceitos e de relações do domínio-fonte das DROGAS – sejam as ilegais, como em (II), sejam as legais, como na (III) – para o domínio-alvo das REDES SOCIAIS, colocando em provável destaque o mapeamento da sensação de prazer e de dependência do usuário no que tange ao consumo de uma dada substância e no que se refere à obtenção de curtidas e reações positivas em termos do que se publica nas redes sociais.

Tal associação entre domínios não é situada e localizada no âmbito de um texto específico, com fins retóricos localizados, nem é conceptual, no sentido de se tratar de um mapeamento metafórico esquemático (abstrato e generalizável), produtivo (estruturante de uma rede diversa de usos tanto gramaticais quanto lexicais) e de baixa perceptividade<sup>5</sup>. Trata-se de um caso intermediário: a associação aparece em uma diversidade de textos, construídos por distintas modalidades, além de associar-se a um dado discurso, ou seja, a um modo socialmente compartilhado de construir e perspectivar a realidade. No caso em análise, estamos diante de um discurso que representa as redes sociais e seu impacto sobre as pessoas a partir de uma perspectiva negativa, em analogia a problemáticas de saúde pública, estando em tensão dialógica com outros discursos sobre o tema. Logo, as **metáforas distribuídas** são relevantes para pensarmos na relação entre modalidades, figuratividade e ideologia.

Isso posto, passamos à discussão sobre os modos de expressão de metáforas.

## SOBRE A EXPRESSÃO METAFÓRICA: METÁFORAS VERBAIS, METÁFORAS VISUAIS (PICTÓRICAS) E METÁFORAS MULTIMODAIS

Como vimos na seção anterior, é importante diferenciarmos mapeamento e expressão metafórica. Um mapeamento pode estar mais ou menos consolidado

---

<sup>5</sup> Essa diferença de percepção do estatuto metafórico de uma projeção entre domínios dá origem à importante noção de **metaforicidade**. Em geral, **metáforas conceptuais** têm metaforicidade mínima, mal sendo reconhecidas como metáforas. A não ser que passemos por alguma forma de aprendizagem ou treinamento, elas tendem a ser vistas como literais. **Metáforas situadas** costumam ter alta metaforicidade; não raro, é importante que sejam vistas como metáforas, o que pode aumentar seu potencial persuasivo, humorístico, crítico, dentre outros. **Metáforas distribuídas** podem oscilar: sua metaforicidade tende a ser percebida; contudo, para alguns grupos, especialmente para aqueles que já naturalizaram a relação interdomínios, elas podem passar despercebidas, enquanto, para outros, principalmente os que a rejeitam, a metaforicidade é mais alta. Por essa razão, o mapeamento acaba sendo, muitas vezes, denunciado e desarticulado. Para mais detalhes sobre metaforicidade, consultar Dienstbach (2017).



em uma dada cultura. Quando maximamente consolidado, integra nossa cognição mais estável, o que resulta na sua incorporação à gramática e ao léxico da língua; quando relativamente consolidado, encontra-se ligado a um dado discurso, podendo ser alvo concreto de resistência ou de preservação ideológica; quando minimamente consolidado, fica atrelado localmente a um texto, no qual é construído com efeitos retóricos e/ou estéticos variados. Reside, portanto, nesse aspecto a distinção entre metáfora **conceptual**, **distribuída** e **situada**. Diferente disso, contudo, é a expressão desse mapeamento, que pode ocorrer em múltiplas modalidades (ou semioses), como a verbal, a pictórica, a gestual, dentre outras. Nesta seção, enfocaremos, detalhadamente, as metáforas visuais (ou pictóricas), ainda que também teçamos algumas considerações sobre as metáforas multimodais, ou seja, aquelas em que o mapeamento só se estabelece a partir da interação entre duas modalidades distintas – como no caso da Figura 2 que discutimos anteriormente; neste capítulo, iremos nos deter naquelas que envolvem componentes verbais e pictóricos.

Um dos principais pesquisadores que têm se dedicado a esse fenômeno é Charles Forceville. O autor propõe uma tipologia para guiar a descrição desse fenômeno. Contudo, cremos ser necessário já adiantar que tais categorias não têm necessariamente contornos nítidos nem ocorrem de forma forçosamente isolada. É possível que uma mesma imagem contenha elementos de mais de um dos tipos abaixo. Além disso, é importante apontar que diferentes esferas e gêneros discursivos constroem tanto a possibilidade de construirmos metáforas visuais, quanto o tipo de metáfora visual que pode ser empregado.

Isso posto, passamos a definir e a exemplificar os tipos metafóricos propostos por Forceville (2007)<sup>6</sup>: metáfora híbrida, metáfora integrada, metáfora contextual e símile pictórico.

Na metáfora híbrida, componentes visuais de ambos os domínios – fonte e alvo – encontram-se amalgamados em uma mesma figura, constituindo uma unidade. Vejamos o exemplo abaixo:

---

<sup>6</sup> Para discussões pormenorizadas sobre metáforas visuais e multimodais, há números de periódicos temáticos – de acesso gratuito – dedicados a essa discussão. Destacamos, em especial, o v. 44, n. 19, da Revista Signo (<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/issue/view/553>).

Figura 3. Exemplo de metáfora híbrida



Fonte: Bobby Atmajaya. Disponível em: <https://bit.ly/33ht8sy>.

Podemos, na imagem acima, depreender uma unidade visual: um sorvete<sup>7</sup>. Tal unidade é composta por duas partes bem delineadas: a casquinha e a bola de sorvete que está derretendo e escorrendo. Conseguimos depreender, contudo, que a bola de sorvete – pela sua configuração de cores e forma – remete ao Planeta Terra. A imagem convida-nos, portanto, a mapear a bola (fonte) no planeta (alvo); com isso, o derretimento que acontece com a bola de sorvete é transferido ao planeta. No domínio-alvo, tal processo pode ser comparado ao aquecimento global, ao derretimento de calotas polares, dentre outros processos correlacionados. Logo, a metáfora pode estar denunciando o processo de mudança climática pelo qual passa o planeta. O caráter híbrido se deve, pois, ao fato de a figura re-

<sup>7</sup> Não nos atentaremos à mão que segura o sorvete, na medida em que ela não contribui para o mapeamento metafórico e para os efeitos de crítica e de denúncia potencialmente visados. Logo, tomaremos apenas o sorvete como a unidade visual em análise.

presentar um sorvete (unidade) cuja bola é, simultaneamente, a massa do sorvete (fonte) e a Terra (alvo), ambas amalgamadas e indiferenciáveis.

A **metáfora integrada** é parecida com a metáfora híbrida. A diferença, contudo, reside no fato de não ocorrer um amálgama propriamente dito entre os dois domínios, ou seja, a unidade imagética não dispõe de uma parte que se configura como o ponto de articulação entre os domínios, ponto este que seria responsável por fazer emergir a metáfora. O que ocorre é que essa unidade representa em sua totalidade (um elemento de) um dado domínio; contudo, essa mesma unidade pode ser reconceptualizada como (um elemento de) outro domínio, tendo em vista as inferências possibilitadas pelo nosso conhecimento de mundo que permite estabelecer comparações. Vejamos o exemplo a seguir:

Figura 4. Exemplo de metáfora integrada



Fonte: Apontador Kastor – Rodrigo Torres. Disponível em: <https://bit.ly/2LZlhJl>.

Nesse caso, o que vemos é um apontador que é construído na forma de um castor. Nosso conhecimento de mundo permite fazer a ponte entre ambas as experiências: do mesmo modo que um castor utiliza seus dentes para cortar madeira, o apontador possui lâminas para cortar a madeira do lápis. O ori-

fício onde se encontram as lâminas de corte consiste, inclusive, na boca do castor. Vemos, contudo, que o objeto metálico representa, em sua totalidade, um castor; não há uma parte na figura que gera tensão entre domínios, como ocorre na anterior (Figura 3). A presença do lápis, elemento contextual, ajuda-nos a perceber que se trata, na verdade, de um apontador<sup>8</sup> – contudo, isso não seria provavelmente necessário, se estivéssemos com o objeto em mãos. Essa relação de alvo em formato de fonte parece ser fundamental para entendermos o que é uma metáfora integrada.

**Metáforas contextuais**, por sua vez, são aquelas em que um elemento periférico da imagem é o responsável pela ativação de um mapeamento metafórico relativo ao elemento focal, promovendo uma releitura da imagem – sem ele, a interpretação seria ‘literal’. Não raro, é esse elemento periférico (“contextual”) que constrói o domínio-fonte. Vejamos, na sequência, um exemplo:

Figura 5. Exemplo de metáfora contextual



Fonte: *One way street* by Paweł Kuczyński. Disponível em: <https://bit.ly/2ZqNugs>.

<sup>8</sup> Essa ressalva aponta para o fato de essa imagem também ter características de metáfora contextual, a ser explicada na sequência.

Na imagem acima, há um cortejo fúnebre representado por um conjunto de pessoas levando, nos ombros, um caixão por uma estrada. Em tese, não haveria nada de potencialmente metafórico nessa representação. Contudo, a presença da placa de ‘proibido retornar’, um elemento do contexto da estrada, periférico na imagem, permite uma nova compreensão do elemento em foco – o cortejo. Calcada na metáfora conceptual VIDA É JORNADA (OU VIDA É VIAGEM), passamos a entender a morte (metonimicamente representada pelo caixão) como um caminho sem volta.

Por fim, **símiles pictóricos** consistem em metáforas ativadas pela justaposição entre unidades imagéticas que passam a ser comparáveis em função de alguma propriedade construída como compartilhada entre elas. O importante é assinalarmos que tal potencial comparativo não é natural, mas uma construção realizada e induzida pelo texto. Vejamos um exemplo:

Figura 6. Exemplo de símile pictórico



Fonte: Gunduz Agayev. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/325385141824123011/>.

Na imagem, vemos duas unidades: uma composta pelo cachorro amarrado ao poste (acima); outra, por uma pessoa sentada em uma cadeira enquanto usa o celular que está carregando na tomada (abaixo). A justaposição entre as imagens permite inferir uma similaridade entre as situações a partir dos seguintes mapeamentos: o cachorro é projetado no ser humano; a coleira, no

conjunto celular-carregador; o poste, na tomada. Com isso, é possível inferir que o celular exerce controle sobre o ser humano, direcionando e guiando seu comportamento, que passa a ser menos racional ou autônomo, em analogia à relação que se dá entre o ser humano, a coleira e o cão.

A proposta de Forceville (2007) não recobre, contudo, as diferentes possibilidades de articulação entre as modalidades verbal e pictórica na configuração da metáfora; em outros termos, o autor enfatiza a discussão de metáforas visuais, mas não de metáforas multimodais. Embora devamos admitir que ainda falem estudos que sistematizem essas possibilidades, especialmente quando consideramos as novas tecnologias de edição de imagem, áudio e vídeo, é importante, desde já, assinalarmos – de forma não exaustiva – dois eixos de análise:

- i. participação das modalidades na constituição dos domínios:
  - a) os domínios-fonte e alvo são constituídos por modalidades distintas;
  - b) um domínio é coconstruído por ambas as modalidades;
- ii. grau de interdependência entre as modalidades na ativação da metáfora:
  - c) a interação entre ambas as modalidades é necessária para a construção da metáfora;
  - d) uma das modalidades apenas aumenta a metaforicidade do todo, mas não é necessária para o estabelecimento da metáfora.

Quadro 2. Exemplos para os eixos de análise

<p>i.a. cada modalidade constrói um domínio</p>  <p>Fonte: Cosas de Psicólogos. Disponível em: <a href="https://bit.ly/2YBOsdE">https://bit.ly/2YBOsdE</a></p>	<p>i.b. um domínio é coconstruído por ambas as modalidades<sup>9</sup></p>  <p>Fonte: Casa DÍdeias. Disponível em: <a href="http://casadeimagens.blogspot.com/2009/11/">http://casadeimagens.blogspot.com/2009/11/</a></p>
<p>ii.a. ambas são necessárias para ativar a interpretação metafórica</p> <p>Escrevendo um artigo em dupla</p> <p>“Eu escrevo a introdução e material e métodos, e você escreve resultados e discussão. Depois a gente junta.”</p> <p>“Ok, vai dar certo!”</p> <p>O artigo, no final:</p>  <p>Fonte: @memesposgraduacao. Disponível em: <a href="https://www.instagram.com/p/BzI5ly-8FRW3/">https://www.instagram.com/p/BzI5ly-8FRW3/</a></p>	<p>ii.b. umas das modalidades apenas aumenta a metafóricidade do todo</p>  <p>Fonte: @aqueleitaoficial - Raquel Segal. Disponível em: <a href="https://www.instagram.com/p/BSH07syAMVD/">https://www.instagram.com/p/BSH07syAMVD/</a></p>

Fonte: Elaboração própria.

<sup>9</sup> Nesse caso, ambos os domínios são construídos por ambas as modalidades: a imagem da bola e o enunciado verbal *Chegou a hora de ganhar esse jogo* ativam o domínio-fonte do FUTEBOL, ao passo que o enunciado verbal *A dengue mata* e a imagem do mosquito esmagado pela bola ativam o domínio-alvo da DENGUE. A metáfora situada subjacente é COMBATER A DENGUE É JOGAR FUTEBOL.

Nos Objetos de Aprendizagem que discutiremos na próxima seção, consideraremos os três modos de expressão metafórica: o verbal, o pictórico e o multimodal.

## METÁFORAS LINGUÍSTICAS, VISUAIS E MULTIMODAIS NO ENSINO BÁSICO: DISCUTINDO OBJETOS DE APRENDIZAGEM

Nesta seção, indicaremos algumas possibilidades de trabalho com metáforas verbais, visuais e multimodais no ensino básico, buscando, sempre que possível, articulá-las. Cada objeto de aprendizagem será acompanhado de uma discussão sobre objetivos, possibilidades de encaminhamento em sala de aula e sugestões de adaptação. Além disso, destacamos que as propostas podem ser realizadas com apoio da tecnologia, mais especificamente, dos próprios *smartphones* dos/as estudantes/as ou mesmo de computadores, em uma sala de informática. Por fim, é possível também haver uma interação multidisciplinar com as aulas de Arte.

### OBJETO DE APRENDIZAGEM “REMIXAGEM METAFÓRICA”

*Memes* são gêneros discursivos multimodais de grande produtividade nas mídias digitais contemporâneas, como o Facebook, o Twitter e o Instagram. Eles são produzidos facilmente por ferramentas disponíveis em computadores pessoais e *smartphones*<sup>10</sup>, distribuídos rapidamente pelas redes e interpretados a partir de relações de sentido viabilizadas pela combinação entre o verbal e o visual, não raro dependentes de alguma forma de recuperação intertextual, ou seja, do texto-fonte que dá origem ao *meme* (KOBAYASHI, 2018). Muitas vezes, na ausência de conhecimento acerca do texto-fonte, conseguimos depreender a relação de sentido proposta pelo *meme* a partir do contato com outros *memes* análogos, que compõem uma família (YUS, 2019).

Nossa proposta de objeto de aprendizagem com *memes* metafóricos envolve:

- i. depreensão das projeções entre conceitos e relações entre domínio-fonte e domínio-alvo em uma família de *memes*;

---

<sup>10</sup> O Portal Canaltech elencou um conjunto de aplicativos de smartphones próprios para a criação de *memes*: <https://canaltech.com.br/apps/5-apps-para-voce-criar-memes-e-mandar-para-os-seus-amigos/>.



- ii. depreensão de efeitos pragmáticos dessa projeção (geração de humor, de ironia, de crítica social, de empatia, de comoção, dentre outras possibilidades);
- iii. depreensão do mapeamento esquemático (mais abstrato) projetado;
- iv. remixagem do *meme* pela manipulação do domínio-alvo;
- v. remixagem do *meme* pela manipulação do domínio-fonte.

Nossos objetivos, com isso, são múltiplos: (a) que a/o aluna/o perceba que o processo de metaforização integra sua vida cotidiana, integrando produções discursivas com a qual ele/a trava contato nas mais diversas esferas de atuação e nos mais distintos suportes, como as práticas cotidianas das redes sociais; (b) que a/o aluna/o aprenda a sistematizar os mapeamentos metafóricos, processo relevante para que ele/a possa, posteriormente, compreender o papel discursivo e ideológico das metáforas e suas implicações; (c) que ele/a depreenda que a construção de sentido não ocorre apenas pela linguagem e/ou pela imagem isoladamente, mas que as duas modalidades interagem nesse processo; (d) que ele/a trabalhe a criatividade no âmbito de uma produção reflexiva de sentido viabilizada pela sua capacidade de raciocinar analogicamente (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018; FERREIRA, 2018); (e) que a/o estudante consiga colocar em prática um projeto de produção de sentido, valendo-se de ferramentas de produção e edição de textos multimodais de forma autônoma ou de forma colaborativa com seus pares.

Sugerimos que o objeto de aprendizagem envolva cerca de três famílias de *memes*. Exemplificaremos com apenas uma, por questões de espaço. A condução do objeto de aprendizagem é a mesma, independentemente do número de famílias escolhido<sup>11</sup>. As explicações que seguem ficarão restritas aos *memes* (I) e (II) da família abaixo:

---

<sup>11</sup> A página *Museu dos Memes* possui uma aba denominada *Acervo e Coleções*, na qual podemos encontrar dados históricos sobre a origem de um *meme*, seu processo de difusão, seu impacto bem como exemplares da mesma família. Segue o link: <http://www.museudememes.com.br/acervo/>. Acreditamos tratar-se de uma fonte relevante para que a/o docente possa consultar para adaptar e ampliar a atividade.

Quadro 3. Exemplos de *memes* da mesma família



Fonte: Elaboração própria.

Na família de *memes*<sup>12</sup> acima, o domínio-fonte é construído imageticamente, e o domínio-alvo, verbalmente. A sobreposição de um rótulo verbal sobre a imagem indica explicitamente qual é o mapeamento metafórico almejado na construção textual. Em outros termos, é como se a projeção fosse “desenhada”. No caso do primeiro desses *memes*, a ameaça comunista – componente do domínio-alvo – está mapeada na bota – componente do domínio-fonte – que pressiona a cabeça da criança; esta, por sua vez, consiste em elemento do domínio-fonte que corresponde aos militares no domínio-alvo. No segundo caso, os alvos da criança e da bota seriam, respectivamente, os brancos e o racismo.

O humor do *meme* – e a crítica que emerge com ele – é causada pela contraposição entre os dois quadros: no primeiro, o *zoom* gera o efeito de que a criança está sendo subjugada e submetida por um agente, representado metonimicamente pela bota, incitando, em (I), uma leitura de que a ameaça comunista seria capaz de sobrepular o poder dos militares e, em (II), uma interpretação de que os brancos também seriam vitimados pelo racismo; no segundo quadro, contudo, construído a partir de uma distância maior, vemos que é a própria criança que pressiona a cabeça com a bota, o que indica tratar-se apenas de

<sup>12</sup> É importante ressaltarmos que *memes* só emergem pelo seu potencial de variação, remixagem e difusão (SHIFMAN, 2014; KOBAYASHI, 2018; YUS, 2019). Logo, a emergência de uma família é condição para que um enunciado multimodal digital como os expostos anteriormente seja concebido como *meme*. Nesse sentido, diferenciamos dois usos desse termo: (a) em referência a uma família em si (por exemplo, o *meme* da criança comprimindo a própria cabeça com uma bota); (b) em referência a um dos exemplares (ou uma das instâncias) de uma família (por exemplo, o *meme* I da família que acabamos de mencionar).

uma simulação de submissão ou vitimação. Tal simulação, depreendida pelo imagético, é, então, transferida para o domínio-alvo, permitindo inferir, em (I), que os militares apenas simulam a existência e a pressão de ameaças comunistas no país e, em (II), que os brancos apenas dramatizam a vivência de experiências racistas e a pressão e o sofrimento advindos delas. A partir desse reconhecimento, a/o docente pode recuperar conhecimentos de História, por exemplo, explorando com as/os alunas/os discursos que validaram e ainda validam tais associações.

Repetindo esse processo de raciocínio em cada um dos membros dessa família de *memes*<sup>13</sup>, as/os alunas/os poderão chegar a uma generalização, ou seja, um esquema de mapeamento derivado do imagético em face do tipo de rótulo verbal inserido, articulado aos efeitos pragmáticos potencialmente visados com tal projeção. A provável conclusão é que se trata de um *meme* que denuncia uma relação de simulação realizada por agentes, em tese, com maior poder em relação a agentes, em teoria, com menor poder, como forma de construir esses últimos como uma ameaça. Nesse sentido, o *meme* critica, com humor, discursos hegemônicos que tendem a construir os oprimidos como opressores ou os resistentes como subversivos e a justificar o controle ou o ataque aos grupos de menor poder.

A partir dessa depreensão e de uma discussão que a/o docente pode fazer acerca do enquadramento dos eventos e dos acontecimentos pelo discurso oficial ou pela mídia, mostrando que nem textos nem imagens constituem “verdades” em si, mas sempre recortes possíveis, os/as estudantes/as devem ser convidados/as a produzirem suas próprias versões desse *meme*, acrescentando um membro à família. Nesse sentido, o objeto de aprendizagem prevê que outros rótulos sejam inseridos em substituição àqueles que constam nos dados fornecidos. É possível que os/as estudantes/as enquadrem o *meme* a outros acontecimentos políticos, mas também é válido – e seria bem interessante, por sinal – que também houvesse transposições ligadas ao ambiente escolar, ao universo familiar, às relações entre estudantes/as na turma. Posteriormente, os *memes* poderiam ser distribuídos entre os/as estudantes/as para debate acerca de sua adequação ao esquema, de seu potencial de geração de humor e de denúncia, dentre outras possibilidades. Vemos, portanto, que se trata de um objeto de aprendizagem de manipulação do domínio-alvo, algo previsto

---

<sup>13</sup> Acreditamos que a/o docente possa trabalhar com três ou quatro exemplares de *memes* da mesma família para compor a atividade. Exemplificamos, neste capítulo, com apenas duas instâncias para não tornar as explicações do objeto de aprendizagem redundantes.

pela natureza do próprio gênero discursivo, ligado à cultura de *remixagem*<sup>14</sup> (LESSIG, 2008).

A última etapa desse objeto de aprendizagem seria sugerir que os/as estudantes/as tentassem manipular o domínio-fonte, buscando em bancos de dados ou mesmo desenhando, em computadores ou em papel, imagens que pudessem gerar efeitos análogos ligados a esse mesmo esquema, mantendo as rotulações dos dados apresentados pelas/os docentes ou por elas/es mesmas/o na etapa anterior. Trata-se de atividade mais complexa – e que pode articular-se muito bem com as aulas de Arte –, mas igualmente relevante, no sentido de que tanto continuará trabalhando com a capacidade analógica dos estudantes, quanto incitará uma discussão produtiva sobre a natureza do *meme* como gênero discursivo: em que medida a alteração da imagem-base (do *meme*-instância), ainda que mantendo o mesmo esquema, permite afirmar que se trata do mesmo *meme* (*meme*-família)? A resposta provável é que não se trata do mesmo *meme* (família). Além disso, pode-se interrogar em que medida o novo texto produzido pelos estudantes é um *meme*. Novamente, a resposta esperada é não. Isso dará a oportunidade de a/o docente discutir características do gênero: para ser *meme*, não basta ter uma relação entre o verbal e o visual, mas é necessário circular em mídias digitais, ser remixado, transformado e aplicado a diferentes alvos e contextos, dentre outras características<sup>15</sup>. Quem sabe a turma se anima a tentar “emplacar” um *meme* nas mídias digitais?

## OBJETO DE APRENDIZAGEM “MANIPULANDO A METAFORICIDADE”

O objetivo do próximo objeto de aprendizagem é buscar desconstruir e reconstruir a metáfora para depreender os possíveis efeitos pragmáticos decorrentes de tal processo. Muitos mapeamentos metafóricos cristalizam-se em expressões linguísticas convencionalizadas. Às vezes, essa cristalização se dá sob a forma de provérbios; outras vezes, de expressões idiomáticas<sup>16</sup>. Acreditamos

---

<sup>14</sup> Lessig (2008) define a *remixagem* como uma “colagem”, a combinação de elementos culturais já existentes por meio de tecnologias de edição de vídeo, de imagem e de texto que manipula o sentido construído na/pela referência “original” para criar algo novo. O autor enfatiza que a *remixagem* não é algo inteiramente novo – na verdade, trata-se de um mecanismo fundamental para a construção de sentido, para as interações por meio da linguagem em geral. A novidade encontra-se nas novas técnicas disponíveis e na facilidade para produzir e compartilhar conteúdo possibilitada por meio das mídias digitais.

<sup>15</sup> A leitura de Yus (2019) e Kobayashi (2018) podem ajudar a/o docente a pensar em um conjunto de características relevantes para se definir um *meme* (família).

<sup>16</sup> Há várias perspectivas para definirmos esses construtos cristalizados. Vamos nos restringir

que a atividade possa centrar-se nas expressões idiomáticas, na medida em que elas permitem, em maior ou menor grau, a manipulação de referentes. Como expressões idiomáticas variam muito em termos geográficos e sociais, acreditamos ser importante adaptar os exemplos a seguir em termos da realidade linguística local. Certamente, os/as estudantes/as também terão propostas de idiomáticos não conhecidos pela/o docente.

O trabalho com a manipulação da metaforicidade envolve:

- i. reconhecimento do caráter metafórico de construtos linguísticos cristalizados;
- ii. discussão acerca dos graus de transparência e de opacidade de expressões idiomáticas;
- iii. debate sobre o papel da interação entre o verbal e o imagético na metaforização e na desmetaforização;
- iv. a construção criativa de interações verbo-imagéticas que desconstruam o mapeamento metafórico;
- v. a construção criativa de metáforas visuais que aumentem a metaforicidade das expressões idiomáticas.

Acreditamos que esse tipo de objeto de aprendizagem é relevante, por tornar bem concreta a experiência da/o aluna/o com o processo de metaforização. O humor e o absurdo que provavelmente emergirão como efeitos da desmetaforização permitirão à/o aluna/o visualizar a diferença entre construções metafóricas e não metafóricas, diluindo potenciais dificuldades na compreensão do processo e do conceito. Sugerimos que a atividade seja instigada a partir de uma construção multimodal como a que segue abaixo:

---

ao arcabouço teórico mais tradicional: o da fraseologia. Nesse sentido, segundo Xatara e Succi (2008, p. 35), provérbio é “uma unidade léxica fraseológica fixa e consagrada por determinada comunidade linguística, que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula como um enunciado conotativo, sucinto e completo, empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar”, ao passo que a expressão idiomática, além de não representar uma “verdade” consagrada e compartilhada por uma comunidade, não constitui, estruturalmente, uma unidade completa, requisitando preenchimento de sujeito ou de objetos (XATARA e SUCCI, 2008). Nessa perspectiva, portanto, a expressão *quem semeia vento colhe tempestade* seria um provérbio, enquanto *lavar a roupa suja* seria um idiomático.

Figura 7. Construção multimodal com expressão idiomática



Fonte: Marta Soubre. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/510384570272147537/>.

A expressão idiomática *pensar fora da caixa* é metafórica, na medida em que se entende a caixa como uma expressão linguística que ativa o domínio-fonte de um CONTÊINER (RECIPIENTE). A expressão remete a dois mapeamentos metafóricos conceptuais comuns:

- I. CONHECER É VER: estando dentro da caixa, o indivíduo não é capaz de ver o que está fora. Saindo da caixa, ele é capaz de enxergar novas relações, novas entidades, novos conceitos. Nesse sentido, a caixa é limitante. Ver o que está além dela expande os conhecimentos do indivíduo. Esse mapeamento metafórico é bem comum: quando não entendemos algo, dizemos que não está *claro*; quando estamos diante de uma situação difícil, muitas vezes dizemos que não conseguimos *enxergar* uma solução. Em todos esses casos, a questão da possibilidade de ver está associada ao conhecimento, ao saber.

- II. CATEGORIAS SÃO RECIPIENTES; TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES: recipientes e construções são domínios-fonte comuns para concebermos alvos de cunho epistemológico, como categorias e teorias. Dizemos que teorias têm *fundamentos* e *bases* e são *construídas*; dizemos que determinadas palavras não *cabem* em uma dada categoria ou definição. No caso, *pensar fora da caixa* pode ser, justamente, pensar além de categorias e teorias já conhecidas e já consolidadas, buscando soluções e ideias novas.

A proposta do objeto de aprendizagem consiste em, ao apresentar o enunciado multimodal aos/às estudantes/as, discutir com eles o que está acontecendo em termos do processo metafórico. Eles/as provavelmente perceberão uma divergência entre o imagético e o verbal, divergência essa que provavelmente levará ao efeito de humor e/ou de absurdo, na medida em que o verbal parece tipicamente ativar a interpretação metafórica, enquanto, nesse caso, o imagético parece desmetaforizar o verbal, favorecendo a leitura literal. Pode ser produtivo indagar aos/às estudantes/as que elementos da imagem favorecem a desmetaforização, como a agência bancária e a postura do corpo do homem.

Posteriormente a essa discussão inicial, a/o docente pode discutir com os/as estudantes/as os mapeamentos metafóricos anteriormente debatidos, incitando-os/as a dar exemplos linguísticos variados da mesma metáfora conceptual e mesmo a construir outras imagens que façam a desmetaforização. Na sequência, cremos ser importante contrastar tal imagem com a que segue:

Figura 8. Construção visual de ‘pensar fora da caixa’



Fonte: Redação em alta. Disponível em: <https://bit.ly/31gQbSb>.

A proposta é que os/as estudantes/as discutam se esta nova imagem mantém a desmetaforização ou não, debatendo quais elementos seriam responsáveis por isso. O que esperamos é que eles/as percebam que a imagem reforça a metaforicidade: por um lado, a lâmpada aumenta a percepção do mapeamento CONHECER É VER; por outro lado, o cérebro, sendo metonimicamente<sup>17</sup> associado ao pensamento, aumenta a percepção da caixa como uma restrição a novas possibilidades de pensar ou de “enxergar o mundo”.

Realizada tal discussão, a ideia é replicar a atividade, em pequenos grupos, a partir de pontos de partida distintos:

- i. a/o docente pode apresentar uma lista de expressões idiomáticas metafóricas distintas às/aos alunas/os. Eles/as discutirão nos grupos acerca do seu significado, podendo fazer buscas online para entendê-las e tentarão depreender os mapeamentos. A ajuda do/a professor/a na mediação desse processo é fundamental. Na sequência, as/os alunas/os serão estimulados à produção de imagens que promovam a desmetaforização;
- ii. a/o docente pode apresentar uma lista de imagens desmetaforizadas de expressões idiomáticas, estimulando os/as estudantes/as, por meio do uso do componente lúdico, a tentar adivinhar qual seria a expressão idiomática<sup>18</sup> de origem. Posteriormente, seu significado e os mapeamentos metafóricos podem ser debatidos/as;
- iii. ao final de ambas as atividades, a/o docente também pode estimular a produção de uma imagem que ressalte a metaforicidade, conforme ocorre na Figura 8, que debatemos anteriormente. Pode ser instigante trabalhar com os/as estudantes/as as categorias de Forceville (2007) para estimular a produção de metáforas visuais de diferentes tipos.

Por fim, em parceria com as aulas de Arte, as turmas podem ser estimuladas a construir seus dicionários de expressões idiomáticas, congregando o verbal e o imagético, tanto em termos de imagens que construam desmeta-

---

<sup>17</sup> Caso a/o docente já tenha trabalhado o conceito de metonímia, pode ser um bom momento para mostrar à/ao aluna/o no que ele se difere da metáfora (metonímias são mapeamentos realizados no âmbito de um único domínio, com função tipicamente referencial) e em que medida ambos podem interagir. Para uma boa discussão introdutória, ver Ferrari (2011).

<sup>18</sup> Uma busca no Google Imagens por expressões idiomáticas retorna uma série de resultados. Indicamos também, como alternativa, o *Pequeno Dicionário Ilustrado de Expressões Idiomáticas* (ZOCCHIO e BALLARDIN, 1999).



forização quanto em termos de imagens que ampliem a metaforicidade. Esse dicionário pode ser elaborado a partir de expressões idiomáticas que sejam pertinentes àquela comunidade, considerando distintas variedades linguísticas (geográficas e sociais).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo, neste capítulo, foi discutir possibilidades de trabalho com metáforas no ensino básico, considerando suas distintas formas de expressão (verbal, pictórica e multimodal) e suas diferentes formas de distribuição e de ancoragem (conceptual, distribuída e situada) no âmbito das práticas discursivas digitais contemporâneas.

Iniciamos o debate pela conceituação de metáfora, mostrando sua relevância cognitiva e discursiva, de forma a evitar reduzi-la a uma figura de linguagem de caráter eminentemente literário, o que simplifica demasiadamente o fenômeno e subtrai-lhe importância em termos da sua irradiação nas múltiplas práticas discursivas, sejam as mais institucionalizadas, sejam as mais cotidianas. Nessa esteira, foram definidas as noções de metáfora conceptual (estruturante do sistema conceptual, com repercussões léxico-gramaticais que se estendem pela comunidade linguística), metáfora distribuída (estruturante de determinados discursos, com efeitos de mobilização e de legitimação de ações sociais) e metáfora situada (estruturante de um texto, com efeitos retóricos localizados).

Posteriormente, tratamos da expressão metafórica, enfatizando a tipologia de metáforas visuais (ou pictóricas) de Forceville (2007), que abrange metáforas híbridas (alvo e fonte encontram-se amalgamados em uma parte da unidade pictórica), metáforas integradas (a unidade simultaneamente pode ser interpretada como alvo e fonte, tendo em vista inferências acerca de sua similaridade), metáforas contextuais (elementos do contexto da imagem ativam uma interpretação metafórica que tem, como centro, a unidade imagética saliente) e símiles pictóricos (justaposição de duas unidades pictóricas favorece estabelecer uma analogia entre ambas que ativa uma interpretação metafórica).

Por fim, a partir desse arcabouço teórico, discutimos dois objetos de aprendizagem voltados ao trabalho com metáforas em sala de aula no âmbito de práticas discursivas digitais. Os objetos de aprendizagem primavam por trabalhar capacidades ligadas às competências de interpretação e de produção de metáforas, em termos verbais, pictóricos e multimodais, com possível interface com Artes, e previam, preferencialmente, a utilização de tecnologias de edição

de imagens, o que pode ser realizado tanto em computadores quanto em *tablets* e *smartphones*.

Esperamos, assim, ter contribuído para um debate cada vez mais produtivo no que se refere ao multiletramento nas aulas de língua portuguesa na educação básica.