Revista
Tópicos Educacionais
ISSN: 2448-0215 (VERSÃO ON-LINE)

Por Que (Não) Ensinar Metáfora? Saliência de Significados nas Histórias Em Quadrinhos

Why (Not) Teach Metaphor? Salient Meaning Activation in Comic Books

Dr. Adriano Dias de Andrade
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
adrianoad@hotmail.com

Dra. Beth Marcuschi
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
beth.marcuschi@gmail.com

Resumo: Este trabalho investiga a literalização de metáforas em Histórias em Quadrinhos para crianças com o objetivo de refletir sobre a possibilidade de ressignificar e ampliar o ensino de metáfora em sala de aula. Para tanto, foram analisadas as cinco maiores revistas de Histórias em Quadrinhos do Brasil, considerando a tiragem mensal de exemplares. Assim, foram pesquisadas as edições de janeiro de 2015 das revistas Mônica, Cebolinha, Cascão, Magali e Chico Bento, do desenhista Mauricio de Sousa. As análises demonstraram razoável incidência de realizações metafóricas que foram, de algum modo, literalizadas através da interação entre imagens e texto escrito nas obras. Encontramos aproximadamente dez trechos em que houve a incidência do fenômeno, dentre os quais três foram destacados para ilustrar a questão. A realização da pesquisa propiciou o reconhecimento de que o processo de literalização de metáforas cumpre diferentes objetivos discursivos, desde o reforço do que é dito verbalmente, até a constituição de aspectos humorísticos próprios desse tipo de narrativa infantil.

Palavras-chave: Literalização. Metáfora. História em Quadrinhos.

Abstract: This paper aims to investigate the literalization of metaphors in comics for children with the objective of reflecting on the possibility of rethinking the teaching of metaphor in the classroom. Therefore, five nationwide comics were analyzed, considering the monthly magazines circulation. Thus, Mônica, Cebolinha, Cascão, Magali and Chico Bento magazines, published in January 2015 and designed by Mauricio de Sousa, were analyzed. The comics review shows there is a significant incidence of metaphorical instantiations which were, somewhat, literalized by the interaction between images and written texts. We have found approximately ten excerpts, which the occurrence of the phenomenon can be observed. Here, we analyzed three of them. Results show that the metaphor literalization meets different discursive goals, from enhancing what is said verbally, to setting up humor aspects of this type of narrative for children.

Keywords: Literalization. Metaphor. Comics.

Considerações Iniciais

As metáforas parecem estar presentes desde os primeiros estágios do desenvolvimento da fala humana. De fato, elas são elementos constituintes da nossa linguagem, das nossas ações e dos nossos pensamentos. Em outras palavras, assim como há estruturas silogísticas e objetivas nos processos cognitivos que envolvem a fala e a escrita, há, também, estruturas de natureza metafórica que atuam para a nossa compreensão de mundo e para a nossa inserção em práticas de linguagem. Nessa perspectiva, o pensamento metafórico e a realização linguística metafórica configuram-se como elementos intransponíveis, ou seja, não é possível cogitar um discurso completamente isento de metáforas, já que mesmo as palavras e expressões mais convencionalizadas podem ter por base estruturas de caráter metafórico. Esses são postulados básicos que a Linguística Cognitiva (doravante LC) tem fomentado ao longo das últimas décadas.

Conforme Lakoff & Johnson (1980), a metáfora, a partir da LC, pode ser vista como a compreensão de uma entidade em termos de outra, através do mapeamento parcial de uma ou mais conexões possíveis entre ambas. Nesse sentido, quando falamos, por exemplo, que "escrever é um parto", estamos entendendo a entidade "escrever" em termos da entidade "parto", ou seja, estamos compreendendo o ato de escrever, de organizar, através das convenções da escrita, um discurso materializado num determinado gênero, em termos do processo, muitas vezes doloroso e traumático, de dar à luz, de parir.

Segundo a versão clássica da Teoria da Metáfora Conceptual (doravante TMC), de Lakoff & Johnson (1980), o exemplo pode ser sistematizado da seguinte maneira:

> - Há dois domínios cognitivos que cooperam para a realização da metáfora;
>
> - Há um domínio A (no nosso exemplo, ESCREVER) que está carente de estruturação semântica, então esse é o domínio-alvo da metáfora;
>
> - Há um domínio B (no nosso exemplo, PARIR) que, muitas vezes, mas não sempre, é um domínio ligado a experiências mais concretas da vida, esse é o domínio-fonte, é aquele que usamos para estruturar, para compreender o domínio-alvo;
>
> - Há entre os domínios um mapeamento, no sentido matemático, através do qual alguns elementos do domínio-fonte são mapeados no alvo;
>
> - Há, por meio dos mapeamentos, uma série de informações, de inferências que podemos fazer entre os domínios. No nosso exemplo, já que ESCREVER É PARIR, podemos dizer (e de fato dizemos) que os textos são nossos filhos, fruto de grande esforço e trabalho.

Ao agenciarmos aspectos mais discursivos para a compreensão da metáfora, podemos "flexibilizar" a visão clássica da TMC e acrescentar uma perspectiva que encare a metáfora também como efeito discursivo localizado e não apenas em termos de convenções sociais e de experiências de ordem sensório-motriz. Nesse sentido, podemos, por exemplo, dizer que "escrever é um parto" funciona como metáfora pois é, também, resultado de um efeito discursivo produzido contextualmente, através da interação entre sujeitos que comungam uma série de modelos cognitivos e que agem intersubjetivamente na produção de sentidos.

Mesmo diante do reconhecimento acadêmico da importância da metáfora como aparato cognitivo e discursivo, a escola parece ainda não reverberar um trabalho sistemático com metáforas no ensino de língua materna. Isso significa que a resposta à pergunta-título deste trabalho – por que (não) ensinar metáfora? – ainda sequer foi feita de forma crítica e consciente pela maior parte dos professores. No que tange os materiais

usados em sala de aula, especialmente o livro didático, Andrade (2016) e Silva-Neto, Fossile & Herênio (2015) chegaram à mesma conclusão. Nas suas pesquisas, os autores revelaram que os livros didáticos abordam as metáforas a partir do paradigma de inspiração retórica, colocando-a no rol das figuras de linguagem, como mecanismo próprio do fazer literário e como estratégia de enfeite linguístico. Essa abordagem tradicionalista enclausura a metáfora, quase sempre, em textos poéticos e delimita de forma contundente as potencialidades de uso e reflexão do fenômeno.

Neste trabalho, investigamos a literalização de metáforas em Histórias em Quadrinhos para crianças com o objetivo de refletir sobre a possibilidade de ressignificar o ensino de metáfora em sala de aula, ou seja, de rever o paradigma teórico-metodológico a partir do qual sua abordagem é realizada e, ao mesmo tempo, de ampliar e diversificar o espaço oferecido ao seu ensino. Com a expressão "Literalização de metáforas", compreendemos o processo a partir do qual há o agenciamento de metáforas convencionais (mas não apenas estas) para as histórias contadas nas HQs, ao mesmo tempo em que o efeito discursivo almejado subverte um dos principais (mas não o único) processos metafóricos que é justamente o da ampliação de significados ou da criação de novos significados. Assim, a literalização de metáforas em HQs *superconvencionaliza* as metáforas, isto é, neutraliza as possibilidades de mapeamentos entre os domínios, através da imagem tida como literal das metáforas em questão, conforme veremos nas análises.

Ressalte-se que a escolha do gênero textual utilizado como *corpus* – HQs – não se deu de modo aleatório, mas se justifica pela ambição deste trabalho de contribuir para a observação e análise de metáforas para além do modelo tradicional que, como dissemos, ainda predomina no ensino e nos materiais didáticos de Língua Materna no Brasil. Além disso, entendemos que as HQs, estejam elas atualizadas na plataforma tradicional do papel ou em plataformas digitais, continuam a se constituir como textos de ampla circulação editorial no país e a se configurar como textos de fruição infanto-juvenil valorizados na nossa cultura e capazes de se fazer presentes no ensino de língua materna.

A perspectiva cognitiva da metáfora

Segundo Lakoff & Johnson (1980 [2002], p.45), "nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza". O sistema conceptual não apenas rege nosso intelecto, mas

também estrutura nossos posicionamentos e nossa forma de nos inter-relacionarmos. Portanto, o sistema conceptual desempenha um papel primordial na definição das nossas realidades.

Um dos postulados iniciais e mais importantes de Lakoff & Johnson (1980) é o de que as metáforas não são uma questão apenas da linguagem, mas envolvem o próprio pensamento, que é em grande parte metafórico. Assim, os autores diferenciam as metáforas linguísticas das metáforas conceptuais. A *metáfora conceptual* é uma maneira convencional de conceitualizar, de compreender um domínio cognitivo em termos de outro. Por seu turno, a *metáfora linguística* ou *expressão linguística metafórica* diz respeito à realização linguística da metáfora conceptual, ou, em outras palavras, à atualização na linguagem de um determinado modelo cognitivo metafórico.

Conforme advertem Lakoff & Johnson (1980, p. 6), as expressões linguísticas metafóricas (doravante ELM) só são possíveis porque existem as metáforas conceptuais (doravante MC) no nosso sistema conceptual. Segundo os autores (1980), através do estudo das ELM é possível investigar a natureza metafórica dos conceitos que estruturam as atividades do nosso dia a dia. Isso por que as expressões metafóricas na língua estão ligadas às metáforas conceptuais de forma sistemática. Para os autores (1980 [2002], p.50), "nós podemos usar expressões linguísticas metafóricas para estudar a natureza de conceitos metafóricos e, dessa forma, compreender a natureza metafórica de nossas atividades*"*.

Os autores (1980) agrupam as metáforas em três subcategorias principais, de acordo com suas funções cognitivo-linguísticas: *metáforas estruturais*, *metáforas ontológicas* e *metáforas orientacionais*.

As metáforas estruturais são aquelas em que um conceito é metaforicamente estruturado em termos de outro. As metáforas estruturais ocorrem quando há mescla de conceitos complexos, isto é, quando domínios fonte e alvo são domínios complexos e geram mapeamentos também complexos. Segundo Kövecses (2002, p.33), neste tipo de metáfora, o domínio-fonte provê uma estrutura de conhecimento relativamente rica para o domínio-alvo, ou seja, a função cognitiva deste tipo de metáfora é a de permitir aos falantes a compreensão de um domínio-alvo em termos da estrutura de um domínio-fonte. O exemplo que usamos anteriormente "escrever é um parto" pode ser compreendido como uma metáfora estrutural, já que o domínio-fonte PARTO / PARIR provê toda uma estrutura (conceitual e cultural) para a compreensão do domínio-alvo ESCREVER, permitindo, como outrora dito, inferências ou desdobramentos de um domínio a outro.

Segundo Lakoff & Johnson (1980, p. 25), nossa experiência com os objetos físicos e com as substâncias fornece bases profundas para nossa compreensão. A compreensão de experiências em termos de objetos e substâncias nos permite retirar partes dessa experiência e tratá-las como entidades discretas ou substâncias uniformes. As metáforas ontológicas são chamadas assim porque lidam com conceitos abstratos de uma forma menos abstrata. É a função de corporificar, de materializar conceitos pouco ou nada palpáveis, para manuseá-los, quantificá-los, manipulá-los, e, portanto, lidar com esses conceitos de forma mais íntima, próxima e eficiente. Exemplo comum de metáfora ontológica pode ser encontrado em discursos que se referem ao texto, ao livro, ao artigo etc., como uma entidade orgânica. Que docente, em sala de aula, nunca enunciou uma sentença do tipo: "o que é que o texto quis dizer" ou "o texto nos conta a história de..."?

Por sua vez, as metáforas orientacionais estruturam os conceitos de linearidade tendo como base orientações lineares não-metafóricas, ou seja, elas operam com conceitos não-lineares e não-espaciais de forma linear e espacial. Segundo Lakoff & Johnson (1980), muitas delas têm a ver com orientações espaciais do tipo: em cima – em baixo, dentro – fora, na frente – atrás, profundo – raso, central – periférico, e assim por diante. Segundo os autores (1980 [2002], p. 59), "essas orientações espaciais surgem do fato de termos os corpos que temos e do fato de eles funcionarem como funcionam no nosso ambiente físico". Exemplo de metáfora orientacional pode ser encontrado em expressões rotineiras como "alta literatura", "alta sociedade", "subir de vida", "baixar o nível do debate", "notas baixas", "povo baixo" e assim por diante. Expressões como essas são indícios de atualização de modelos metafóricos orientacionais do tipo MELHOR É PARA CIMA, por exemplo. A partir da atualização desse modelo, compreende-se um determinado conceito (SOCIEDADE, VIDA, DEBATE) não-espacial em termos de uma orientação espacial, que, muitas vezes, é valorizada ("alta sociedade") ou estigmatizada ("povo baixo") socioculturalmente.

Os três tipos apresentados – estrutural, ontológico e orientacional – referem-se à versão clássica do trabalho de Lakoff & Johnson (1980) sobre a metáfora conceptual. É uma maneira didática e teórica de se analisar o fenômeno do ponto de vista do seu funcionamento cognitivo-linguístico. Essa tipologia, embora ainda seja válida e se configure como um modo útil de classificação, já foi revista por Lakoff & Johnson no posfácio da edição de 2003 de *Metaphors we live by*. Segundo os autores (1980 [2003], p. 229): "A divisão de metáforas em três tipos – orientacional, ontológica e estrutural – foi artificial. Todas as metáforas são estruturais (no sentido de que mapeiam estruturas de

um domínio a outro); todas são ontológicas (na medida em que criam entidades de domínio-alvo); e muitas são orientacionais (uma vez que mapeiam esquemas de imagens orientacionais)" [1].

Conforme explicitam Lakoff & Johnson, na passagem acima, essas características – estruturais, ontológicas e orientacionais – podem incidir na mesma metáfora. Sendo assim, compreendemos que não deve ser tomado como objetivo principal de análise o processo de identificação tipológica de metáforas, todavia, este trabalho pode e deve ser levado a cabo na sala de aula, quando resultar numa maior compreensão do fenômeno no texto investigado, desde que os conceitos sejam devidamente didatizados, considerando-se a faixa etária do aluno e a etapa de escolarização em que ele se encontra.

A história em quadrinhos

No que tange à noção de gênero textual, este trabalho se insere na perspectiva teórica apontada por Marcuschi (2008) e outros autores como perspectiva sociorretórica. Nessa tradição, os estudos de gênero estão fortemente marcados pela vinculação com a história e com as instituições das quais os gêneros emergem. Há a preocupação de entender como os gêneros funcionam e se/organizam na/a sociedade e sua relação com os poderes em confronto no mundo. A partir da perspectiva sociorretórica, podemos entender os gêneros como entidades históricas, cognitivamente situadas. São os textos materializados em situações tipificadas e recorrentes. São os artefatos linguísticos através dos quais todo e qualquer discurso se realiza.

Os gêneros textuais escritos gozam de grande prestígio na sociedade, uma vez que a escrita organiza nossa vida, medeia nosso contato com o mundo e com as demais pessoas e evidencia o caráter simbólico dos seres humanos. Mais precisamente, evidencia aquilo que nos torna algo além de simples espécie de coisa-viva dentre as demais no mundo. Na escola, desde muito pequenos, somos encaminhados para o aprendizado de práticas de leitura e de escrita. A partir dos anos iniciais de escolarização, somos diariamente expostos a diferentes práticas de letramento. São muitos os textos a

[1] Tradução nossa, conforme o original: "The division of metaphors into three types—orienta-tional, ontological, and structural—was artificial. All metaphors are structural (in that they map structures to structures); all are ontological (in that they create target domain entities); and many are orientational (in that they map orientational image-schemas)". LAKOFF & JOHNSON (1980 [2003], p. 229).

interpretar e produzir. Dentre os gêneros que, logo na infância, a escola ou a família nos apresenta, pode estar a história em quadrinhos.

No Brasil, as HQs têm como precursoras as ilustrações satíricas de temática política que já eram publicadas em folhetins do século XIX, contudo, é no século XX que as HQs se profissionalizam no mercado editorial brasileiro. A revista Tico-Tico, lançada em 1905, é considerada a primeira HQ nacional. As HQs contemporâneas apresentam públicos-alvo diversos. Há disponíveis no mercado editorial inúmeros títulos nacionais e estrangeiros, cujos públicos variam do infantil (como é o caso das HQs analisadas neste trabalho), passando pelo adolescente até o adulto.

HQs são gêneros multimodais, ou seja, gêneros que são atualizados através de diferentes modalidades que interagem para promoção dos significados. O gênero é composto pela linguagem verbal escrita (com abundantes marcas de oralidade) e por imagens (ilustrações e outros símbolos escritos) que coabitam o mesmo espaço discursivo para o desenvolvimento da narrativa.

O gênero HQ pode ser compreendido em termos de padrões sociocomunicativos mais ou menos estáveis, tanto de ordem social, como estrutural. Do ponto de vista estrutural, a HQ contemporânea pode variar bastante, pode ser colorida, apresentar cenas ou enquadramentos de página inteira, ou, como é o caso dos títulos em tela neste trabalho, ser mais tradicional, explorando narrativas lineares, através de tirinhas coloridas, que são lidas da esquerda para a direita ou de cima para baixo (em geral) e que variam no tamanho e na quantidade de cenas perfiladas. Do ponto de vista dos objetivos discursivos cumpridos, as HQs infantis objetivam primariamente o entretenimento. São, portanto, gêneros oriundos do domínio do lazer, mas que tendem a circular com profícua presença também em outras esferas, como a pedagógica. Sua presença em livros didáticos atinge índices elevados, quando comparada com a de outros gêneros.

Segundo Vergueiro e Santos (2012, p. 82), "a relação entre quadrinhos e educação nem sempre foi amigável, passando por momentos de grande hostilidade e outros de tímida cumplicidade, quando alguns professores mais ousados se atreveram a utilizá-los em sala de aula". Segundo os autores (2012), há poucas décadas, o gênero seria rejeitado pela escola ainda permeada por escolhas textuais elitistas e descontextualizadas. Contudo, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a popularização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a escola foi se abrindo para gêneros de múltiplas esferas discursivas e não apenas para aqueles do cânone literário.

O sentido literal e a hipótese da saliência gradual

As investigações de Giora (1997, 1999, 2002) sobre o sentido literal objetivam a contestação de hipóteses anteriores, as quais afirmavam que a compreensão de metáforas se valia de algum tipo de aparato especial e envolvia processos diferentes dos da compreensão de expressões de sentido literal. De uma forma geral, sua hipótese consiste em afirmar que a compreensão de expressões literais ou figuradas é governada por um princípio geral – o princípio da *saliência gradual*. Para a autora (1997, 1999, 2002), a saliência envolve quatro aspectos: *frequência, familiaridade, convencionalidade* e *prototipicidade*. Conforme Marcuschi (2007, p. 89), citado aqui livremente e com adaptações, vejamos em que consistem esses quatro aspectos:

(a) Frequência: é o que permite uma maior saliência de um ou outro sentido de um termo. Suponha-se um termo como 'manga'. Se este termo ocorre a um pernambucano ou a um gaúcho, ele vai ser acessado de modo diverso, pois, para o falante nordestino, manga lembra preferencialmente a fruta e, para o gaúcho, lembra, via de regra, a manga da camisa. Trata-se de uma questão de probabilidade, tendo em vista a frequência dessa ocorrência.

(b) Familiaridade: é a presença de um termo num dado contexto familiar a alguém ou a um grupo. Por exemplo, suponhamos que entre gerativistas se fale em *árvores*. Nesse caso, é provável que se fale de sintaxe e não de ecologia. No entanto, a um leigo em linguística nada disso ocorreria.

(c) Convencionalidade: trata-se da tipificação de nossas ações sociais e linguísticas, ou seja, da tendência de seguirmos certos "modelos" para agir e interagir no mundo. Esses modelos, ou ações tipificadas, são mais ou menos convencionais, de acordo com a sua frequência de uso. Assim, *passar de ano*, em conversas na escola, remete ao prosseguimento dos alunos nos estudos, o que não faria sentido em interações sobre questões de saúde em hospitais, por exemplo.

(d) Prototipicidade / estereotopia: é o aspecto que primeiro e mais facilmente vem à mente (neste ponto, Giora parece adotar a posição de Eleanor Rosh para a definição de protótipo). Para ilustrar a questão, podemos nos referir ao exemplo recorrente "solteirão", já bastante comentado na linguística. Na nossa sociedade, quando ouvimos alguém categorizar um indivíduo como "solteirão" pensaremos em determinados atributos que comporão nossa imagem cultural desse indivíduo, ou seja, pensaremos em um protótipo de "solteirão", que poderá implicar na imagem de um "homem heterossexual", "de meia-

idade", "solteiro", "sem filhos", mas, dificilmente pensaremos na figura de um religioso celibatário como protótipo para "solteirão".

Giora (1997), ainda de acordo com Marcuschi (2007), admite que a saliência de um sentido convencional também irá depender do contexto. Assim, se uma palavra dispuser de dois ou mais sentidos salientes, o sentido mais popular, ou mais prototípico, ou mais frequentemente usado numa dada comunidade, ou, ainda, o sentido com o qual o individuo está mais familiarizado, ou que tenha aprendido mais recentemente será o mais saliente. Sobre tal questão, Marcuschi (2007, p. 88) explica que: "O contexto afeta o sentido saliente bloqueando-o ou não, em paralelo".

Segundo Giora (2002, p. 490), para ser saliente, o sentido de uma palavra ou expressão tem de ser codificado no léxico mental, e, consequentemente, gozar de proeminência graças a sua convencionalidade, frequência, familiaridade ou prototipicidade. Por outro lado, os outros sentidos menos familiares ou menos frequentes são os menos salientes. Conforme Giora faz questão de reforçar, saliência é uma questão de grau, determinada primeiramente pela frequência de exposição e pela familiaridade experiencial que o falante/ouvinte tem com o sentido em jogo. Os sentidos salientes são acessados de forma direta pelo léxico mental, enquanto que os não-salientes necessitam de processos extras de inferências e de um forte apoio contextual.

Levando em conta a hipótese da saliência gradual, podemos dizer, então, que literalidade e metaforicidade são efeitos cognitivos e discursivos que emergem quando os sujeitos envolvidos na interação têm mais ou menos condições de reconhecer o sentido em termos de frequência de exposição, de familiaridade com seu uso etc. Entendemos, assim, que a literalidade e a metaforicidade podem ser encarados como processos de atualização de múltiplos sentidos.

Metáfora e multimodalidade

Ao lado da linguagem verbal, falada ou escrita, coexistem outras formas de representação simbólica com as quais damos sentido ao mundo. Ao falarmos, por exemplo, recorremos a inúmeros sinais gestuais com o corpo. Esses sinais são culturalmente motivados e colaboram tanto para a realização do que se pretende comunicar, quanto para a compreensão do que foi comunicado. Assim, em outras palavras, os interlocutores apoiam-se em gestos corporais tanto para produzir sentidos,

como para interpretá-los. Quando lemos um texto escrito, por sua vez, não raramente "lemos" também imagens nas mais diversas formas, como fotografias, ilustrações, desenhos, gráficos, logotipos e assim por diante.

A relação entre imagem estática e símbolos escritos não é recente. Desde os nossos primórdios enquanto espécie, quando as técnicas para a comunicação começam a se estabelecer, nossos ancestrais já esboçavam traços e imagens nas paredes de pedra. A representação imagética do mundo é um fato, então, remoto. Com o advento do alfabeto e das convenções da escrita, a imagem não perdeu o seu uso, mas especializou-se para outros gêneros e outros propósitos comunicativos.

Palavra escrita e imagem se desenvolvem lado a lado na História da humanidade, mesmo que, em determinados momentos, uma ou outra tenha adquirido poder social e tenha sido legitimada em práticas discursivas institucionalizadas. De qualquer modo, não se pode negar que as imagens sempre estiveram presentes em textos escritos, basta lembrar-nos de cartas de navegação e de descrições botânicas de séculos anteriores.

Contudo, as últimas décadas parecem ser especialmente relevantes para a relação entre imagem e palavra. A profissionalização da publicidade, o advento da TV, o surgimento da Internet e todas as consequências que essa inovação gerou para o nosso cotidiano testemunham em favor de textos cada vez mais multimodais, ou seja, realizados, ao mesmo tempo, por palavras escritas e imagens e por outras relações semióticas.

Kress e Van Leeuwen (2001, p. 20) definem a multimodalidade como "o uso de múltiplas modalidades semióticas na realização de um produto ou evento semiótico". Segundo Jewitt (2009), o desafio da multimodalidade é ampliar a compreensão que nós temos sobre a linguagem verbal e sobre o sentido para o conjunto das demais modalidades que são empregadas na nossa cultura, como a imagem, a música, o gestual e assim por diante.

Assim como há textos híbridos ou multimodais, podemos encontrar instanciações metafóricas em múltiplas linguagens, amparadas, por exemplo, em expressões verbais e imagens ao mesmo tempo. A essas realizações metafóricas chamamos de metáfora multimodal.

Como a metáfora multimodal envolve a relação de diferentes modalidades semióticas na sua instanciação, faz-se necessário diferenciar as metáforas multimodais das metáforas apenas verbais. Para Forceville (2008, com adaptações), para que a combinação de dois fenômenos seja considerada uma metáfora multimodal, alguns critérios devem ser observados. Assim, os dois fenômenos: (i) devem pertencer a

categorias diferentes, tendo em vista o contexto de atualização; (ii) devem ser compreendidos como domínio-alvo e como domínio-fonte, respectivamente, e devem ser discursivizados por meio de uma convenção do tipo A é B, o que deve levar o interlocutor a fazer inferências ou mapeamentos a partir do domínio-fonte para a compreensão do domínio-alvo; (iii) devem ser atualizados por meio de mais de um sistema semiótico.

Além dos critérios apontados por Forceville, entendemos que, para o caso da metáfora multimodal, uma quarta questão torna-se indispensável: Quais modalidades semióticas atualizam a metáfora e como elas interagem? Na nossa perspectiva, portanto, a definição de metáfora multimodal deve recobrir não apenas a representação metafórica através de diferentes semioses, mas deve salientar, principalmente, a interação dessas modalidades para a instanciação e a compreensão metafórica.

Aspectos metodológicos

Este trabalho se desenvolveu como um estudo de caso qualitativo, com o intuito de pensar a metáfora para um trabalho em sala de aula pautado pelas contribuições sociocognitivas. O *corpus* foi formado pelas cinco maiores HQs, em tiragem mensal, no país. Os dados estatísticos, que embasaram as escolhas, foram obtidos através da Associação Nacional de Revistas (ANER) e pelo Instituto Verificador de Circulação (IVC), que, em levantamento de setembro de 2014[2], apontou os seguintes títulos:

Tabela 1 – Levantamento ANER / IVC, setembro de 2014.

POSIÇÃO	TÍTULO	EDITORA	CIRCULAÇÃO MÉDIA - JAN A SET/2014
16	**MÔNICA**	**PANINI**	**125.193**
17	**CEBOLINHA**	**PANINI**	**124.730**
20	**CASCÃO**	**PANINI**	**113.924**
22	**MAGALI**	**PANINI**	**112.960**
23	**CHICO BENTO**	**PANINI**	**107.697**

[2] Disponível em: http://aner.org.br/dados-de-mercado/circulacao/. Acesso em: 01 mar. 2015.

Baseados nesse levantamento, elegemos como *corpus* da pesquisa as HQs *Mônica*, *Cebolinha*, *Cascão*, *Magali* e *Chico Bento*. As HQs escolhidas referem-se ao mês de janeiro de 2015 e dizem respeito ao mesmo número de publicação (nº 97).

As revistas foram lidas com o intuito de identificarmos a atualização de metáforas através do processo de literalização. Após um estudo minucioso das revistas, chegamos a dez trechos nos quais poderíamos analisar o fenômeno aqui discutido. Desses, por uma questão de espaço, selecionamos três para as análises deste trabalho, conforme veremos na próxima seção.

As imagens reproduzidas neste trabalho foram usadas com a devida autorização formal do desenhista Maurício de Sousa, através do instituto que leva o seu nome.

Análises do *corpus*

Exemplo 1: "Com uma pulga atrás da orelha"

O primeiro exemplo trazido à baila é a tirinha que fecha a edição nº 97, da HQ Cascão, publicada em janeiro de 2015. Trata-se de uma narrativa curta, na qual os personagens Cebolinha e Cascão são os protagonistas. O exemplo 1, diferentemente dos 2 e 3 (como veremos adiante), representa a narrativa na sua integralidade, conforme publicado na revista.

Nas revistas de Mauricio de Sousa, mini-histórias ou tirinhas na vertical são encontradas em todas as últimas páginas das edições, ao lado das informações do expediente da revista.

O exemplo 1 apresenta um diálogo entre as personagens Cebolinha (camisa verde) e Cascão (camisa amarela). Nas histórias do quadrinista, Cebolinha é um "oponente" da personagem Mônica e os dois vivem permanentemente às turras. Em várias ocasiões, Cebolinha arquiteta planos para tentar roubar Sansão, um coelho de pelúcia, brinquedo preferido da Mônica. Com frequência, nessas empreitadas, Cebolinha pede a ajuda de seu amigo Cascão. Atentemos para a tirinha em debate:

Figura 1 – Cascão, p.66, nº97, janeiro de 2015.

Na tirinha, vemos Cebolinha correndo em direção a Cascão, trazendo a notícia de um novo plano (provavelmente) contra Mônica. Nesse momento, Cascão aparece com a mão na cabeça e diz que está com "uma pulga atrás da orelha". Ao ouvir essa informação, Cebolinha reage indignado (no quadrinho do meio), pois parece pressupor que o amigo não confia em seu plano. Mas, em seguida, Cascão trata de desambiguar o texto ao dizer "ah, pulou" (último quadrinho), enquanto Cebolinha contempla surpreso a cena, ao ver que de fato uma pulga havia pulado da cabeça de Cascão.

A expressão "com a pulga atrás da orelha" pode ser fruto de hábitos insalubres que os sujeitos experienciaram ao longo de séculos passados. Nessa época, a convivência com o parasita era muito mais constante e presente do que a percebida atualmente nos centros urbanos mais desenvolvidos. Assim, os indivíduos eram, de fato, atacados por esses organismos, que se constituíam como uma praga que causava transtornos coletivos.

Nos nossos dias, se uma pessoa diz que está "com a pulga atrás da orelha", entendemos que ela está desconfiada de algo/alguém ou mesmo inquieta em relação a determinados acontecimentos. A expressão parece ter uma base tanto metonímica (EFEITO PELA CAUSA), através do gesto de coçar a orelha, ou outra parte do corpo, pelo desconforto que originou o gesto e, também, metafórica, já que opera um processo de animalização ou zoomorfização, isto é, há a compreensão da inquietação, do desconforto ou da desconfiança em termos de uma praga, de um parasita, em termos da pulga.

O personagem Cebolinha compreende a expressão de modo metafórico, pois, por se tratar de uma expressão já bastante cristalizada, sua base literal não é mais requerida com frequência para a atualização do significado. Nesse caso, o sentido metafórico é o mais saliente, portanto, é o sentido mais convencional que a expressão engatilha na nossa cultura.

Todavia, a HQ, ao licenciar o significado literal dessa expressão, através da descrição imagética da pulga pulando do corpo de Cascão, implementa o clímax da narrativa, suscitando o efeito de humor pretendido. Na verdade, toda a narrativa parece ser construída em prol da subversão semântica e da recuperação de um sentido já há muito diluído, mas que, com a interação imagem-texto, pode ser parcialmente retomado pelo falante. Nesse caso, a literalização da metáfora parece exercer a função de ambientar ou de propiciar o clímax da narrativa infantil e as imagens descortinam o sentido pretendido.

Exemplo 2: “Chega uma hora em que os filhos batem as asas e partem”

O segundo exemplo agenciado para a discussão é um trecho da história “Frank, esta é a sua mãe”, da franquia Turma do Penadinho, veiculada na revista Mônica, nº97, de janeiro de 2015. Nessa história, o Doutor Frankstóim[3] constrói uma mãe (Mamuska) para o seu filho Frank (antiga criação do Doutor), que vivia reclamando do fato de não ter uma mãe. Curiosamente, para ser “ativada”, Mamuska precisa ser empurrada, pois só pega “no tranco”. Assim, para dar vida à Mamuska, o Doutor pede a ajuda de Penadinho (fantasma) e de Muminho (múmia). Após empurrarem Mamuska, o Doutor pede para que Penadinho e Muminho se escondam junto com ele, pois Mamuska foi projetada para criar laços maternos com a primeira “pessoa” que visse. Para azar do Doutor, quando Mamuska abre os olhos, ela vê Zé Vampir (vampiro), que estava voltando para dizer ao Doutor que não havia encontrado Frank. Ao ver Zé Vampir, Mamuska acredita que ele é seu filho e, portanto, enche-o de mimos, como uma mãe amável e superprotetora. Contudo, o Zé Vampir não se sente nada confortável com tal situação e logo encontra uma maneira de livrar-se de Mamuska.

[3] Cientista excêntrico, uma espécie de Victor Frankenstein em intertextualidade com o clássico romance de Mary Shelley.

Figura 2 – Mônica, p.69, nº97, janeiro de 2015.

A história “Frank, esta é a sua mãe” opera com o efeito prototípico de mãe como figura feminina, emotiva, cuidadosa e superprotetora. Trata-se, portanto, de um protótipo de mãe comum na nossa cultura. A partir dessa instanciação, a narrativa se desenrola com as desventuras de Mamuska em busca de um filho, de alguém para amar. O trecho acima perfila o momento anterior ao clímax da narrativa, pouco antes da Mamuska encontrar Frank.

A discursivização de Mamuska, compreendendo os atributos que compõem o protótipo de mãe amorosa, fomenta a compreensão da metáfora (ou da rede metafórica) realizada através da frase “chega uma hora em que os filhos batem as asas e partem”. Esse enunciado reverbera um modelo cultural no qual os filhos são compreendidos, analogicamente, como animais recém-nascidos, como filhotes indefesos, em processo de amadurecimento, portanto, carentes de cuidado e de atenção e a mãe, por sua vez, como animal adulto, forte, astuto e desenvolvido, cuja necessidade de preservação da espécie o instiga a alimentar e a proteger sua prole. Trata-se de um modelo cultural em que há a compreensão de comportamentos afetivos (socialmente padronizados) dos seres humanos em termos de comportamentos não-humanos instintivos.

A expressão “chega uma hora em que os filhos batem as asas e partem” é uma das muitas possibilidades de realizações metafóricas desse modelo, conforme podemos constatar nos trechos abaixo:

Trecho A:

No dia em que eu saí de casa / Minha mãe me disse / Filho, vem cá! / [...] / Eu sei que ela nunca compreendeu / Os meus motivos de sair de lá / Mas ela sabe que depois que cresce / O filho vira passarinho e quer voar.

(Letra da música “No dia em que eu saí de casa”, de Zezé di Camargo e Luciano[4], grifos nossos).

Trecho B:

[...] Contentes, mas algumas vezes apreensivos, acompanhamos o seu desenvolvimento infantil. Seus primeiros passos têm para nós o significado dos primeiros movimentos para a vida, da preparação do "alçar voo" em busca da independência futura. [...] E as fases, uma após a outra, vão passando. Quando nos damos conta, já estão na adolescência a questionar o mundo à sua volta. [...] No entanto, como passarinhos crescidos, mas não totalmente independentes, vão ficando no ninho que mal cabem, porque ali ainda é o porto seguro para a execução de planos de voos mais altos rumo à dinâmica da vida. E de

[4] Disponível em <http://letras.mus.br/zeze-di-camargo-e-luciano/85384/>. Acesso em: 15 mar. 2015.

repente, o passarinho começa a bater asas, a exercitar o mecanismo do voo, embora ainda sinta medo de desligar-se completamente da segurança e do aconchego do ninho. E não mais que de repente, o passarinho cria coragem em relação ao enfrentamento dos riscos de sua ousada atitude... e alça voo rumo à independência, em direção à liberdade um tanto desconhecida e ainda misteriosa.

(Crônica "Filhos são como passarinhos!", de Flávio Bastos[5], grifos nossos).

Com a leitura dos trechos A e B e do exemplo 2, é possível identificar a atualização do modelo cultural metafórico CASA É NINHO, por meio do qual, frequentemente, compreendemos e discursivizamos mãe/pai como animal adulto e protetor e filhos como a prole aprendendo a voar. Nesse modelo, as nossas casas são compreendidas como os ninhos em que os pássaros adultos protegem e alimentam seus filhotes. Portanto, as casas são, para nós, "o porto seguro para a execução de planos de voos mais altos rumo à dinâmica da vida".

Na HQ em tela, o modelo cultural é realizado verbalmente através da expressão comentada e, também, visualmente através da cena em que o Zé Vampir se trasforma em morcego e voa para longe de Mamuska.

Tendo em vista a frequência de atualização do modelo metafórico CASA É NINHO, é possível afirmar que o significado mais saliente que a expressão "chega uma hora em que os filhos batem as asas e partem" poderá suscitar na nossa cultura é o significado de base metafórica. Todavia, o processo de literalização da metáfora, através das imagens já comentadas, agencia parte de um cenário literal para a compreensão da mensagem. Tal agenciamento ocorre apenas de modo parcial porque Zé Vampir se transforma em morcego e esse animal não é prototípico da categoria de pássaro na nossa cultura.

Diferentemente do que ocorre no exemplo 1, no qual a metáfora "com a pulga atrás da orelha" funciona como eixo central da narrativa, no exemplo 2, a metáfora "chega uma hora em que os filhos batem as asas e partem" têm papel secundário no enredo. O seu uso reforça o modelo de Mamuska como mãe protetora e fornece a oportunidade (discursiva, imagética e narrativa) para que o personagem Zé Vampir saia de cena. No exemplo 2, a literalização da metáfora exerce a função de suscitar o humor, o riso no público-alvo da revista.

[5] Disponível em <http://somostodosum.ig.com.br/clube/artigos.asp?id=9525>. Acesso em: 15 mar. 2015.

Exemplo 3: “A Rebeca Partiu meu Coração”

O exemplo 3 diz respeito ao trecho da história “Cebolinha... Apaixonado?”, presente na edição nº97 da HQ Mônica, de janeiro de 2015. A história gira em torno do estarrecimento da Mônica ao ver que o Cebolinha não está mais implicando com ela, pois está apaixonado por Rebeca. Os pensamentos e os planos de Cebolinha se voltam agora para a conquista do amor de Rebeca e não mais para a determinação de tirar o coelho Sansão de Mônica. O amor de Cebolinha por Rebeca, no entanto, se desfaz quando ele presencia a menina de mãos dadas com outro garoto, indo tomar sorvete. Ao ver tal cena, Cebolinha cai no choro e tem seu coração partido em muitos pedaços. Mônica também presencia tudo, se compadece do amigo e tenta consolá-lo.

Figura 3 – Mônica, p.44-45, nº97, janeiro de 2015.

No exemplo 3, a dor, de ordem emocional, sentida pelo personagem Cebolinha é compreendida como forças físicas externas, oriundas da desilusão, da quebra de expectativas com relação ao amor nutrido pela personagem Rebeca. O exemplo é instanciado através de uma rede metáfora-metonímia. Trata-se da compreensão de uma emoção (no caso o amor) em termos de outra entidade (metáfora) e da referência a essa emoção por meio de entidades com as quais elas se relacionam discursiva e cognitivamente (metonímia).

A partir da discussão sobre metáforas, metonímias e emoções, empreendida por Kövecses (2000), podemos dizer que a ELM "A Rebeca partiu meu coração" e a sua contraparte visual são instanciações baseadas no processamento metafórico de nível básico, no qual ocorre a metáfora CAUSAS SÃO FORÇAS. Segundo Kövecses (2000), esse modelo básico origina outra metáfora (também básica): EMOÇÕES SÃO FORÇAS. Assim, podemos afirmar que essas metáforas básicas licenciam o exemplo 3 e estruturam uma rede metáfora-metonímia, que é detalhada a seguir:

Metonímia 1 – PARTE DO CORPO PELA EMOÇÃO: A emoção da personagem Cebolinha é referenciada na HQ a partir da realização linguística e visual do coração. Portanto, uma parte específica do corpo humano cumpre a função de referenciar a emoção sentida, no caso, o amor.

Metonímia 2 – MUDANÇA DE ESTADO PELA MUDANÇA DE EMOÇÃO: Na rede em questão, opera também a relação entre a mudança do estado do coração, ou seja, a sua perda de integralidade, a sua fragmentação e a mudança da emoção sentida pelo personagem. No primeiro estágio, quando Cebolinha está apaixonado e confiante na realização do amor, o seu coração é pleno e intacto. No estágio posterior, ao ver Rebeca de mão dadas com outro personagem, a emoção de Cebolinha é alterada e ele passa a sentir as agruras de um amor não correspondido. Essa nova emoção é referenciada pela alteração física do estado do coração, que agora se encontra partido.

Metáfora 1 – AMOR É FORÇA FÍSICA: O amor é instanciado na HQ em termos de uma força exterior, que atua sobre os indivíduos, que pouco ou nada podem fazer para evitar as consequências dessa força sobre seus corpos. Na HQ, o amor, a emoção, enquanto força exterior, foi capaz de atingir o coração do Cebolinha, partindo-o em muitos pedaços.

Além dessas considerações, torna-se igualmente pertinente observar o modelo cultural que opera no exemplo discutido. Na nossa cultura, o amor é muitas vezes

referenciado em termos da cor vermelha, como nas rosas que presenteamos, nas caixas de bombons que os namorados trocam no dia 12 de junho ou na literalidade realizada no exemplo 3 – a figura convencional do coração preenchida na cor vermelha. É possível que esse modelo cultural também apresente bases experienciais como, por exemplo, a metáfora primária AFEIÇÃO É CALOR ou metáforas correlatas como EMOÇÃO É FOGO/CALOR (KÖVECSES, 2000). Seja como for, trata-se de um modelo cultural bastante recorrente ao falarmos e representarmos o amor.

Ao literalizar a metáfora "A Rebeca partiu meu coração", através da imagem do coração vermelho partido em pedaços, a HQ não centraliza a narrativa nessa metáfora (função exercida no exemplo 1), nem, tampouco, objetiva causar riso em seu público alvo (o que faz o exemplo 2), pois o contexto no qual aparece é dramático, permeado por sentimentos de desamor, no qual ter um coração partido não suscita humor. Assim, entendemos que, no exemplo em questão, o processo de literalização assume a função de reforçar a mensagem enunciada verbalmente. A imagem do coração partido parece ilustrar o que já fora dito sobre o estado emocional do personagem.

Considerações Finais

Os exemplos discutidos neste trabalho são representativos do modo como as HQs se constituem como textos multimodais, com significativa incidência de realizações metafóricas e metonímicas. Além disso, os exemplos ilustram como o processo de literalização de metáforas é uma estratégia recorrente nessas publicações.

A literalização de metáforas cumpriu diferentes funções discursivo-cognitivas nas histórias contadas. No exemplo 1, serviu para ancorar a narrativa, no exemplo 2, resultou em efeito de humor e, no exemplo 3, reforçou a mensagem enunciada verbalmente.

As imagens que coatuam para a literalização das metáforas interagem de modo também diverso. No exemplo 1, a ilustração da pulga pulando da cabeça de Cascão é primordial para o agenciamento do sentido de base literal; o mesmo ocorre no exemplo 2, pois a cena em que Zé Vampir se transforma em morcego e sai voando do carrinho de bebê atua de modo indispensável para o efeito humorístico funcionar. Já a literalização imagética do coração partido, no exemplo 3, parece apenas reapresentar a mensagem de modo mais culturamente lúdico.

Os achados aqui apresentados foram discutidos com o intuito de refletirmos sobre as potencialidades de um ensino de metáfora, para além do insipiente trabalho como figura de linguagem. Nesse sentido, é preciso respondermos à nossa pergunta-título: Por que (não) ensinar metáfora? Propositalmente, a pergunta compreende duas indagações: Por que não ensinar e por que ensinar? As respostas a tais questionamentos serão diferentes em vários níveis:

Primeiro, conforme os exemplos trazidos à baila demonstraram, as metáforas compreendem muitos aspectos discursivos, culturais e cognitivos que certamente serão recursos valiosos para a reflexão linguística, para a crítica social e para os processos de letramento aos quais os alunos devem estar expostos em sala de aula. Esses aspectos só serão vistos se o professor tiver ciência do fenômeno como aparato cognitivo-discursivo. No entanto, no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, especialmente nos anos iniciais de escolarização, o aluno não precisa (e nem deve) ser exposto a uma metalinguagem que se encerra nela mesma. Isso significa, então, que o docente poderá trabalhar, no ensino fundamental principalmente, todos os aspectos que o estudo da metáfora suscita, sem necessariamente nomear o fenômeno. Assim, repetimos mais enfaticamente: é o docente que precisa saber o nome técnico e estar a par das teorias que embasam a sua perspectiva sobre o fenômeno. Por outro lado, no trabalho com sujeitos mais socialmente maduros e mais experientes com as práticas de letramentos legitimadas socialmente, notadamente os alunos do Ensino Médio, nos parece possível e pertinente a nomeação do fenômeno. Nesse nível de ensino, o aluno pode ser exposto a uma maior carga de conceitos teóricos, embora a preocupação do professor deva ser a mesma: o estudo da língua e não o ensino da norma.

Portanto, embora uma resposta mais contundente seja prematura, tendo em vista o caráter reflexivo e não-generalista deste trabalho, nos parece que a metáfora deve ser ensinada na escola, mas antes disso ela precisa ser observada e estudada em contextos diversificados, aliados a práticas sociais próximas ao estudante. Essa resposta apenas reafirma o que tem sido enfatizado há um bom tempo sobre não se ensinar substantivo, adjetivo ou numeral como categorias gramaticais em si mesmas, mas estudar a língua no seu funcionamento vivo, nos seus variados usos e diferentes registros.

Referências

ANDRADE, Adriano Dias de. As metáforas em manuais didáticos do ensino médio. **Veredas Favip**, ano 12, vol. 9, n. 2, 2016.

FORCEVILLE, Charles. Metaphor in pictures and multimodal representations. In: GIBBS, R. W. (Ed.). **The Cambridge handbook of metaphor and thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 462-482.

_____. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research. In: FORCEVILLE, Charles; URIUS-APARISI, Eduardo (orgs.). **Multimodal Metaphor**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2009. p. 19-44.

GIORA, Rachel. Literal vs. figurative language: Different or equal? **Journal of Pragmatics**, nº 34, 2002. p. 487–506.

_____. On the priority of salient meanings: studies of literal and figurative language. **Journal of Pragmatics**, nº 31, 1999. p. 919–929.

_____. Understanding figurative and literal language: The graded salience hypothesis**. Cognitive linguistics**, v. 8, nº 3, 1997. p. 183-206.

JEWITT, Carey. (Ed.). **The Routledge handbook of multimodal analysis**. London/New York: Routledge, 2009.

KÖVECSES, Zoltán. **Metaphor: a practical introduction**. New York: Oxford, 2002.

_____. Metaphor and Emotion. New York and Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo. 2001. **Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication.** Oxford, UK: Oxford University Press.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 2003 [1980].

_____. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: Mercado das Letras / Educ, 2002 [1980].

_____. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Fenômenos da linguagem – reflexões semânticas e discursivas**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SILVA-NETO, Antonio Cilírio da; FOSSILE, Dieysa Kanyela; HERÊNIO, Kerlly Karine Pereira. A metáfora no livro didático de ensino médio: um estudo feito a partir dos

manuais aprovados pelo PNLD 2014. **Forum linguistic**, Florianópolis, v. 12, n.3, p. 771 - 785, jul. /set. 2015 .

VERGUEIRO, Waldomiro. SANTOS, Roberto Elísio. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS** – Rev. Cient., São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr. 2012.

Recebido em 13 de fevereiro de 2017.
Aprovado em 28 de março de 2017.