

# Metáfora Visual no Livro Didático de Português

*Visual Metaphor on Portuguese Textbook*

Francisco Alexandre Sobreira de Souza\*, Ana Maria Pereira Lima\*\*

**RESUMO:** No presente trabalho, procuramos analisar como as metáforas visuais são desenvolvidas em atividades de leitura presentes no Livro Didático de Português (LDP) visando a um letramento visual crítico, se elas abordam um direcionamento para a percepção do processo de conceitualização metafórica, perpassando por seus elementos composicionais, nas construções textuais multimodais e se potencializam uma oportunidade para o descortinamento de intenções e valores velados. Para isso, embasamo-nos nos pressupostos teóricos da Metáfora Conceitual (LAKOFF & JOHNSON, 2002) e da Metáfora Multimodal (FORCEVILLE, 2009), aliados à teoria da multimodalidade (KRESS, 2009; 2010), (VAN LEUWEEN, 2005), (KRESS & VAN LEUWENN, 2006), visto que os textos multimodais constituem nossas práticas sociais cotidianas. Ademais, faremos um contraponto com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a fim de perceber se essas atividades de leitura seguem as orientações das habilidades a elas relacionadas. Por fim, ainda notamos um tratamento secundário em relação à multimodalidade no LDP, mesmo sendo um de seus aspectos composicionais mais perceptíveis.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento; Multimodalidade; Metáfora multimodal; Livro didático.

**ABSTRACT:** In this work, we intend to analyze how the visual metaphors are developed in the reading activities present in the Portuguese Textbook [Livro Didático de Português] (LDP) aiming at a critical visual literacy, if they approach a direction for the metaphoric conceptualization process perception, going through its compositional elements, in the multi-modal textual constructions and if they potentialize an opportunity for the unveiling of veiled intentions and values. For that, we base ourselves on the theoretical assumptions of the Conceptual Metaphor (LAKOFF & JOHNSON, 2002) and the Multimodal Metaphor (FORCEVILLE, 2009), allied to the multimodality theory (KRESS, 2009; 2010), (VAN LEUWEEN, 2005), (KRESS & VAN LEUWENN, 2006), since multimodal texts constitute our daily social practices. Furthermore, we make a counterpoint with the National Common Curriculum Base [Base Nacional Comum Curricular] (BNCC, 2018), in order to realize if these reading activities follow the guidelines of the related skills. Finally, we also note a secondary treatment in relation to multimodality in LDP, even though being one of its most noticeable compositional aspects.

\* Universidade Estadual do Ceará – UECE. Mestrando pelo PROFLETRAS. E-mail: alexandresobreira1@hotmail.com.

\*\* Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professora categoria permanente do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras - MIHL, na UECE e do PROFLETRAS/UECE. E-mail: ana.lima@uece.br.

 10.46230/2674-8266-12-3118

Distribuído sobre



**KEYWORDS:** Literacy; Multimodality; Multimodal metaphor; Textbook.

## INTRODUÇÃO

Na vida cotidiana, lançamos mão de recursos semióticos que oportunizam a comunicação situada nas práticas sociais. A multimodalidade, portanto, se faz presente de modo intenso em cada atividade discursiva que praticamos, desde o nosso levantar até o nosso deitar. Utilizamos os recursos semióticos disponíveis e consideramos todos os elementos que organizam a construção de nossos discursos, materializados nos textos que circulam nas mais variadas esferas discursivas.

Aliadas aos textos multimodais, frequentemente recorremos a metáforas como forma de conceituar as coisas, as emoções, o mundo que nos rodeia. Contudo, essa construção significativa não é percebida com facilidade, pois ocorrem processos de naturalização<sup>1</sup>, representando, portanto, oportunidades de veiculação de ideologias, intenções e valores que podem atuar para projetos de poder e de relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2016).

A partir disso, a escola, como agência de letramento, pode utilizar vários recursos a fim de promover dois principais movimentos: a desnaturalização dos textos e a reflexão crítica por meio da percepção de que textos multimodais, assim como os demais, veiculam ideologias e valores que podem estar atuando para benefício de um grupo em detrimento de outros. A metáfora multimodal, portanto, é potencialmente didática para as atividades de leitura no LDP, visto que “não ser letrado visualmente poderá atrair sanções sociais. O letramento visual será uma questão de sobrevivência, especialmente no local de trabalho” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.3, tradução nossa)<sup>2</sup>.

Em um primeiro momento, discutiremos a presença da multimodalidade nas práticas sociais, bem como a noção de modo e recursos semióticos para a construção de sentidos. Em seguida, apresentaremos a base teórica através de uma breve discussão sobre a Metáfora Conceitual (LAKOFF; JOHNSON, 2002) e a Metáfora Multimodal (FORCEVILLE, 2009). Em seguida, um panorama da multimodalidade nas aulas de língua portuguesa e qual o papel dos textos multimodais desde os anos iniciais até o ensino médio.

Por fim, analisaremos duas atividades de leitura presentes no livro de língua portuguesa *Tecendo Linguagens – 9º ano*<sup>3</sup>, da editora IBEP, para investigar como as conceitualizações metafóricas são trabalhadas nas atividades de leitura e como se relacionam ao letramento visual crítico. Para isso, observaremos as questões propostas nas atividades de leitura e o processo de conceitualização observando aspectos composicionais, agregando valores sociais a eles e como as habilidades da BNCC, apontadas pelo livro, se relacionam com as questões propostas. Para compor o *corpus*, escolhemos dois textos multimodais pertencentes ao gênero charge, do campo de atuação jornalístico-midiático.

A escolha da charge deveu-se a sua carga composicional multissemiótica, à alta demanda de

1 Para Thompson (2002, p.88), “um estado de coisas que é uma criação social e histórica pode ser tratado como um acontecimento natural ou como um resultado inevitável de características naturais”.

2 “Not being ‘visually literate’ will begin to attract social sanctions. ‘Visual literacy’ will begin to be a matter of survival, specially in the workplace.”

3 O livro em questão passou pelo processo de avaliação do PNL/D/2020, foi adotado pela rede pública de ensino e é utilizado pelo autor como recurso didático em suas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – anos finais.

circulação desse gênero e sua grande presença no LDP em questão, além de que a charge pode potencializar profundas reflexões acerca de questões sociais no alunado. Os temas trazidos pelas charges encontram bastante espaço nas discussões dentro e fora da sala de aula, sendo, portanto, bem atuais.

## 1. MULTIMODALIDADE E PRÁTICAS SOCIAIS

Na contemporaneidade, as práticas sociais são permeadas por modos semióticos de diversas naturezas. Cores, sons, imagens, movimentos combinam-se de modo a construir novos sentidos ou ressignificar os já existentes. Isso é observado quando tomamos ações do nosso cotidiano, tais como ler uma revista ou jornal, manusear o computador ou interagir com outros indivíduos em redes sociais. Imagem, escrita e outras formas de significação atuam como partes constituintes das práticas sociais, impactando no modo como as pessoas se relacionam.

Gradativamente, fomos deixando de ser uma sociedade predominantemente verbal/escrita e passamos a estabelecer conexões entre diferentes semioses antes desconsideradas nos processos comunicativos. Dionísio (2011, p.138) afirma que “cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual”. A partir desse momento, os gêneros discursivos que emergiam das novas relações sociais traziam em sua composição elementos não apenas da escrita. Isso gerou um contínuo e crescente interesse de estudiosos da linguagem que ampliaram a visão acerca do conceito de texto.

O termo multimodalidade designa “a multiplicidade semiótica de constituição dos textos” (ROJO, 2016, p. 13). O conceito aparece intimamente ligado ao de multiculturalidade, visto que as transformações ocorridas impulsionaram, também, a mescla da multiplicidade de culturas existentes, provocada pelos movimentos migratórios dos últimos anos. Ambos os termos – multimodalidade e multiculturalidade – foram considerados basilares para o que o Grupo de Nova Londres (GNL) chamou de pedagogia dos multiletramentos.

Para melhor entendimento desse termo (multimodalidade), é importante abordarmos o conceito de modo. Kress (2010) afirma que a multimodalidade é o estado natural da comunicação humana. Para o autor, a construção do significado só ocorre dentro de relações e interações sociais, demandando, para isso, uma base teórica que considere as múltiplas formas de significação, daí a teoria da Semiótica Social. As interações entre os atores sociais, suas experiências, atitudes, concepções e intenções são concebidas/materializadas por meio dos signos linguísticos disponíveis. Esses signos representam recursos semióticos com significados representativos articulados com as experiências físicas e culturais de contextos locais. Kress afirma que

O modo é um recurso socialmente moldado e culturalmente dado para dar sentido. Imagem, escrita, layout, música, gesto, fala, imagem em movimento, trilha sonora são exemplos de modos usados em representação e comunicação. Os fenômenos que são produtos do trabalho social e cultural têm significado em seus ambientes, de modo que móveis, roupas, alimentos também 'têm' significado (KRESS, 2009, p. 54, tradução nossa)<sup>4</sup>.

4 “Mode is a socially shaped and culturally given resource for making meaning. Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack are examples of modes used in representation and communication. Phenomena which are the product of social and cultural work have meaning in their environments, so that furniture, clothing, food also ‘have’

Corroborando com Kress (2009), van Leeuwen (2005, p.3, tradução nossa)<sup>5</sup>, já havia definido os recursos semióticos como “ações e artefatos que usamos para a comunicação”. O autor afirma que eles apresentam um potencial semiótico teórico formado pelos usos passados e um potencial semiótico real, portador de ações passadas, a relevância potencial presente e os potenciais usos a serem descobertos pelos usuários desses recursos. Além disso, os recursos semióticos são situados em determinados contextos e podem seguir regras que regulam seus usos.

Os sujeitos linguísticos/sociais usam diversos recursos semióticos para a produção de significados, recursos esses que vão muito além da fala e da escrita e situam-se em contextos específicos de uso, seguindo regras convencionadas pelos grupos sociais. A utilização desses recursos acompanha as transformações sociais, culturais e tecnológicas, que geram novas demandas e, conseqüentemente, novas interações e práticas sociais. É a partir de nossas experiências socioculturais que lançamos mão desses modos e produzimos e fruímos sentido nas ações e práticas cotidianas.

Após essas reflexões, urge apresentar o conceito de metáfora visual, visto que procuramos expressar nossos pensamentos, ideologias e nossa visão de mundo por meio desta construção significativa. Para tanto, é necessário entendermos a base teórica que a sustenta.

## 2. METÁFORA VISUAL E PRÁTICAS SOCIAIS

Ao considerarmos o termo “metáfora”, geralmente o concebemos como ligado ao caráter linguístico/verbal, estético e literário. Contudo, apontando para o fato de que nossas práticas sociais são constitutivamente multimodais, devemos expandir esse entendimento para a noção de que textos multimodais também podem construir significados a partir de conceitualizações metafóricas. Kress (2010, p.30, tradução nossa)<sup>6</sup> afirma que “todos os signos são metáforas”. Corroborando com a ideia da forte presença da metáfora nas ações cotidianas, Fairclough (2016, p. 250) nos diz que “as metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental”.

A Teoria da Metáfora Conceitual, elaborada por Lakoff e Johnson (2002), pauta as considerações anteriores. Assim, “a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.45). Os autores destacam que o sistema conceitual ordinário - que orienta além do intelecto, incluindo as ações - é predominantemente metafórico, implicando no fato de que ações, atitudes, pensamentos e relações interpessoais são metaforicamente estruturados. Em outras palavras, as metáforas são onipresentes nas práticas sociais exercidas pelos indivíduos, sejam as mais simples ou mesmo as mais complexas.

Os autores afirmam que nosso sistema conceitual não é algo claramente perceptível e isso faz com que algumas ações do nosso cotidiano sejam feitas relativamente autômatas. Uma das formas de perceber certas “linhas de conduta” (evidências) desse sistema em ação é através da linguagem (representação

---

meaning.”

5 “(...) actions and artefacts we use to communicate (...)”

6 “All signs are metaphors.”

linguística metafórica), já que a comunicação faz parte do mesmo sistema conceitual de pensamento e ação estruturado pela metáfora (representação conceitual metafórica). Aqui observamos o caráter cognitivo da teoria.

Para os autores, a metáfora consiste em “compreender e experienciar uma coisa em termos de outra” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.48). Em outras palavras, compreendemos/conceitualizamos determinado termo ou elemento relacionando aspectos de um em outro. A estruturação de nossas ações, pensamentos e interações por meio das metáforas conceituais acontece devido a um mapeamento conceitual metafórico entre dois domínios, chamados de domínio-fonte e domínio-alvo. Um bom exemplo disso, utilizado pelos autores, é visualizado na expressão metafórica TEMPO É DINHEIRO, na qual nos valemos das experiências sociais com o dinheiro (domínio-fonte) e atribuímos alguns de seus aspectos – valor, preciosidade – ao tempo (domínio-alvo), visto em nossa sociedade como algo igualmente valioso. O domínio-fonte conceitua o domínio-alvo oferecendo-lhe alguns de seus aspectos em detrimento de outros, tornando essa estruturação parcial.

Lakoff e Johnson (2002) destacam que o mapeamento que ocorre entre os domínios considerados na conceitualização metafórica é baseado nas nossas experiências físicas, culturais e sociais. Aqui observamos, portanto, a relação dialética entre as práticas sociais e o discurso, ou seja, as experiências das quais o indivíduo participa oferecem-lhe aspectos do mundo para conceitualizá-lo. As metáforas, utilizadas como processo de conceitualização e de estruturação de nossas ações e pensamentos, carregam consigo ideias, representações e ideologias. Portanto, a metáfora, concebida cognitiva e experiencialmente e representada de forma material por meio da linguagem, ao atuar dentro das práticas sociais, reproduz discursos. É nesse ponto que podemos aproximar o conceito de metáfora de Lakoff e Johnson (2002), do ponto de vista cognitivista, adotado por Fairclough (2016), para se adequar ao discursivo, social.

Enquanto na Teoria da Metáfora Conceitual um termo é conceituado em termos de outro, Forceville (2009) nos apresenta a Teoria da Metáfora Multimodal, na qual afirma que Lakoff e Johnson (2002) ignoravam os outros diversos modos de representação e construção de sentidos. Para o autor, a conceitualização metafórica também ocorre nos demais modos representacionais, tais como imagem, movimento, som, entre outros. Concebe, portanto, a metáfora multimodal como sendo a conceitualização de um elemento visual em termos de outro elemento visual.

Após sugerir algumas classificações para as metáforas multimodais presentes nas práticas sociais, em trabalhos anteriores, Forceville (2009) nos oferece três tipos de metáforas. A metáfora monomodal<sup>7</sup> é designada como aquela formada unicamente por um modo de representação, prototipicamente o verbal, apontado na teoria citada anteriormente.

O segundo tipo de metáfora apontado por Forceville (2009) é a metáfora multimodal. Aqui dois ou

7 Contudo, Dionísio (2011) faz considerações importantes a respeito do texto verbal/escrito. Ela considera o texto multimodal, em se tratando de aspectos visuais, não apenas a interação entre ilustrações, figuras, fotografias, mas também destacando a disposição gráfica da modalidade verbal. Para exemplificar, a autora cita os poemas concretos, que utilizam predominantemente o verbal/escrito, contudo só são compreendidos em sua potencialidade por meio do arranjo gráfico que compõe sua organização. Partindo disso, devemos considerar, na escrita, o tamanho, a fonte e a cor da letra, organização no suporte, entre outros elementos que ajudam a identificar a finalidade do gênero discursivo, tornando, portanto, o texto escrito também um texto multimodal.

mais modos semióticos fazem parte da composição do domínio-fonte e do domínio-alvo. Um exemplo desse tipo de metáfora pode ser encontrado nas charges, que mesclam o verbal com o visual. Por fim, temos as metáforas visuais/não-verbais, formadas por elementos semióticos imagéticos. Vale ressaltar que, nesse tipo de metáfora, há sempre o mapeamento conceitual sistematizado entre domínio-fonte e domínio-alvo, mas considerando também os outros modos semióticos.

Tomando como base as teorias resumidamente elencadas anteriormente, aliadas à teoria da multimodalidade, procuraremos analisar qual o papel desempenhado pela multimodalidade nas práticas sociais desempenhadas na esfera discursiva escolar e, depois, como a metáfora multimodal é trabalhada no livro didático de língua portuguesa, mais especificamente nas atividades de leitura. Vale ressaltar que, embora Forceville (2009) postule a existência da metáfora multimodal como sendo aquela constituída por modos semióticos diferentes, em nossa pesquisa prevalece a análise dos recursos semióticos visuais sobre os demais modos, relacionando, dessa forma o título do trabalho a todas as expressões relacionadas às manifestações metafóricas citadas.

### 3. METÁFORA VISUAL NO DOMÍNIO DISCURSIVO ESCOLAR

Para construir sentido, selecionamos os recursos semióticos que estão disponíveis, levando em consideração as nossas necessidades e finalidades, nossas experiências físicas e culturais. Essas experiências, no entanto, podem ocorrer de maneiras diferentes entre culturas ou entre indivíduos que compartilham do mesmo contexto sociocultural:

Dado que as sociedades não são homogêneas, mas compostas por grupos com interesses variados e muitas vezes contraditórios, as mensagens produzidas pelos indivíduos refletirão as diferenças, incongruências e confrontos que caracterizam a vida social. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.20, tradução nossa)<sup>8</sup>.

Na esfera discursiva escolar, circulam textos de composições multissemióticas e de finalidades plurais, sendo, portanto, um ambiente propício para a análise de como os textos multimodais são vistos, manuseados e ativados para a produção de sentido dentro de atividades comunicativas genuínas – ou não, a depender de fatores, como as concepções de texto, leitura, escrita e ensino adotadas pela escola e pelo educador. Partiremos de uma abordagem mais ampla, do aspecto multimodal considerando a visão da escola e o trabalho do professor, para uma abordagem mais específica, destacando o lugar da metáfora multimodal no LDP.

Kress e van Leeuwen (2006) expõem a situação e o panorama apresentados nas escolas europeias em relação ao papel dos textos multimodais no decorrer dos anos de escolarização. Chamam a atenção para o fato de que, nos anos iniciais, de Educação Infantil, os materiais fornecidos para as crianças são predominantemente ilustrados, há uma valorização do visual nos materiais utilizados. Por outro lado, quando as crianças produzem desenhos, os professores não os consideram como uma forma de comunicação, mas como uma representação espontânea, uma “autoexpressão” (*self-expression*). Em outras palavras, quando os materiais didáticos são apresentados aos estudantes dos anos escolares iniciais, a

8 “Given that societies are not homogeneous, but composed of groups with varying, and often contradictory, interests, the messages produced by individuals will reflect the differences, incongruities and clashes which characterize social life.”

imagem e o verbo-visual são importantes para alcançar as finalidades pedagógicas propostas, mas com a inserção da escrita outros modos parecem perder função pedagógica.

Nas etapas seguintes, mais precisamente no Ensino Médio, as imagens são utilizadas com funções e demandas diferentes de promover competências de leitura diversificadas. Algumas como suporte para matérias técnicas e outras para ilustração, decoração e informação, segundo afirmam Kress e van Leeuwen (2006), e que também atestamos na realidade brasileira.

Na Educação Infantil de nosso país, também há um rico e vasto material constituído por textos verbo-imagéticos e, em centros urbanos, já apontamos, também para essa etapa, mídias que apresentam outros modos semióticos, tais como som e vídeo. Os alunos são constantemente solicitados a interagir com produções multimodais que usam como suporte mais comum o papel: são pinturas, desenhos, atividades para o desenvolvimento de habilidades motoras finas e grossas. Essas produções geralmente ficam expostas na sala de aula, mas ainda falta uma visão mais crítica em relação ao real significado comunicativo que elas expressam.

Nos anos seguintes, especialmente no Ensino Fundamental anos finais, observamos que há uma queda no trabalho com as imagens ou demais recursos semióticos para a construção de sentidos dos textos produzidos no ambiente escolar. Geralmente, a escrita é mais valorizada, relegando funções secundárias à multimodalidade nas atividades de leitura e produção em língua portuguesa e nas demais disciplinas.

Ribeiro (2016) constata, por meio das atividades construídas e realizadas pelos estudantes participantes de sua pesquisa, que a multimodalidade ainda não é vista e abordada dentro de suas potencialidades e, muito além, como recursos para construção de sentidos que estão ligados intrinsecamente com as práticas sociais desenvolvidas além dos muros do ambiente escolar ou mesmo dentro dele, já que mapas, infográficos, linhas do tempo e outros textos não são devidamente contemplados nas aulas de língua materna, perdendo a oportunidade de relações interdisciplinares. Para a autora:

Se os estudantes têm algum contato com textos que mesclam linguagens, isso não parece ter ocorrido nas aulas de português. A escola continua participando pouco desse tipo de formação leitora, menos ainda quando o assunto é a produção do texto multimodal (RIBEIRO, 2016, p. 56).

Considerando a escola como uma das principais agências de letramento na sociedade e que, obviamente, não é um ambiente isolado do meio no qual está inserida, ela deveria dialogar firmemente com as experiências socioculturais das quais os indivíduos/atores sociais participam. A multimodalidade presente nas práticas sociais cotidianas precisa adentrar e ser trabalhada dentro das escolas, de forma a explorar suas potencialidades, e a própria escola deve oferecer um retorno social em termos de letramento.

Essas considerações vão ao encontro de Rojo (2009, p.107), quando nos diz que a escola possui um importante papel no letramento de seu público, “de maneira ética, crítica e democrática”. Para que isso ocorra, segundo a autora, devem ser considerados alguns pontos essenciais: os multiletramentos (ROJO, 2012), visto que ocorre intensa interação entre as culturas, resultando em diferentes letramentos que se manifestam de diferentes formas e em diferentes locais, ou mesmo, num mesmo lugar, além de que as manifestações culturais locais devem ser valorizadas; letramentos multisemióticos, devido às demandas oriundas das transformações sociais, culturais, políticas e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas,

que modificaram a forma como as relações sociais são efetivadas; e os letramentos críticos, já que o posicionamento diante dos discursos deve se afastar da neutralidade, levando à reflexão e à possibilidade de mudança social (ROJO, 2009).

Além disso, destacamos que a multimodalidade deve ser tomada, principalmente, sob uma base crítica, visto que é produtora de sentidos e, portanto, reproduz ideologias e isso ocorre, cotidiana e constantemente, por meio das metáforas. Concordando com Lakoff e Johnson (2002) em relação à onipresença metafórica, Fairclough (2016, p.250) afirma que “as metáforas penetram em todos os tipos de linguagem e em todos os tipos de discurso, mesmo nos casos menos promissores, como o discurso científico e técnico”.

Dessa forma, é importante um olhar mais atento pela escola voltado para as metáforas multimodais, visando ao desenvolvimento de atividades e práticas que explorem as potencialidades de construção de sentidos por meio dos textos multimodais, criando conexões com as práticas sociais cotidianas; e um letramento crítico, atentando para o que as metáforas representam. Se discurso é linguagem como forma de prática social (FAIRCLOUGH, 2016; VIEIRA; MACEDO, 2018) e as práticas sociais são cada vez mais constituídas, entre outras coisas, pela combinação de modos semióticos distintos, então percebemos facilmente que as metáforas veiculam discursos, ideologias e projetos de poder de forma velada ou não. Partindo dessas considerações, portanto, o professor pode apropriar-se da multimodalidade de forma a despertar a percepção dos estudantes para os sentidos e intencionalidades que os textos multissemióticos podem veicular.

Além disso, outro ponto que torna necessário um trabalho escolar sistematizado com a multimodalidade, com foco para as metáforas multimodais, é o fato de que elas são tão frequentes em nossos pensamentos, discursos e ações que geralmente não são notadas como tais. Isso ocorre porque “agimos de acordo com o modo como concebemos as coisas” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.48). Portanto, as metáforas passam despercebidas, pois conceituamos as coisas e o mundo de acordo como nós os concebemos. Essa conceitualização é feita, como citamos, a partir do mapeamento conceitual metafórico entre dois domínios (o domínio-fonte e o domínio-alvo) e com as similaridades entre ambos.

Van Leeuwen (2005) afirma que nem pensamos nelas como metáforas, justamente porque elas encarnaram nossa realidade cotidiana. Como todas as nossas ações são estruturadas pelas metáforas, não nos damos mais conta de que elas estão sendo utilizadas. É aqui, então, que entra o letramento visual crítico como forma de revelar as ideologias e os projetos de poder presentes nos gêneros discursivos multimodais e para isso buscamos na Análise de Discurso Crítica (ADC) a noção de mudança social, que acontece através do descortinamento de discursos velados (FAIRCLOUGH, 2016).

A necessidade de um letramento visual crítico por parte da escola provém de algumas considerações. Primeiro, porque o letramento conhecido como os usos sociais da leitura e da escrita deve abranger-se e ir em direção à construção de “sentidos em diferentes discursos, usando múltiplas fontes de linguagem” (VIEIRA, 2015, p.91). Isso acaba se relacionando com o fato de que vivemos em uma sociedade em que “as imagens invadem todos os espaços de nossa vida de modo rápido e dominador” (VIEIRA, 2007, p.29). Daí a necessidade de que os indivíduos percebam as cargas ideológicas que os textos multimodais carregam na objetivação de projetos de manutenção de poder ou na disseminação de discursos preconceituosos ou

discriminatórios, levando à reflexividade (FAIRCLOUGH, 2016), visto que "as representações visuais não são imunes nem alheias à ideologia" (VIEIRA, 2007, p.12).

Thompson (2002) afirma que a ideologia atua por meio de alguns modos que visam à manutenção das relações de poder, entre eles destacamos a dissimulação, em que essas relações são veladas, ocultadas. A naturalização dos discursos, portanto, encontra uma forma de disseminação eficaz por meio das metáforas de um modo geral e pelas metáforas multimodais, pois

Algumas metáforas são tão profundamente naturalizadas no interior de uma cultura particular que as pessoas não apenas deixam de percebê-las na maior parte do tempo, como consideram extremamente difícil escapar delas no discurso, no pensamento ou na ação, mesmo quando se chama sua atenção para isso. (FAIRCLOUGH, 2016. p.251)

Se não percebemos as metáforas, cada vez mais naturalizadas devido à conceitualização metafórica que fazemos do mundo e das coisas, então não percebemos os discursos escondidos nelas, visto que as ideologias impregnadas nos discursos são tão eficazes quanto mais naturalizadas são (FAIRCLOUGH, 2016). Assim, o LDP pode ser uma ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de trabalhos voltados para o letramento visual crítico em se tratando de metáforas multimodais.

Os manuais didáticos atualmente possuem um *layout* rico em textos visuais e verbo-visuais, além de diversos outros recursos hipermidiáticos, que permitem ao aluno desenvolver novos letramentos resultantes da evolução tecnológica. Para que isso ocorra, o LDP pode auxiliar o trabalho docente. Para tanto, é relevante uma análise de quais as possibilidades de trabalho que podem ser realizadas a partir do LDP.

É válido ressaltar que, a partir de 2020, os livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental apresentam-se embasados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que se pauta em dois fundamentos pedagógicos para a reelaboração/construção de currículos: a formação integral do aluno e o desenvolvimento de competências e habilidades. A adequação à BNCC é um dos requisitos avaliativos do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que devem estruturar o livro didático para sua devida aprovação. Dessa forma, os livros que fizeram parte do PNLD/2020 disponibilizam no manual do professor, além das devidas orientações didáticas, as indicações de habilidades e competências dispostas na BNCC.

Em seguida, analisaremos como as metáforas multimodais são desenvolvidas no LDP (mais especificamente acerca das habilidades dispostas pela BNCC) e qual papel ocupam no LDP, se há uma preocupação com a reprodução de ideologias, discursos velados por meio de um letramento visual crítico.

#### 4. A METÁFORA MULTIMODAL NO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DE MATERIAL

Para a realização da análise, optamos pelo livro de 9º ano da coleção Tecendo Linguagens, editora IBEP. O material participou do processo de avaliação do PNLD/2020 e foi disponibilizado para a avaliação do professor. Vale ressaltar que a elaboração do LDP em questão teve que se pautar no que preconiza a BNCC (2018), ou seja, considerar a formação integral do indivíduo e o desenvolvimento

de competências e habilidades<sup>9</sup>. O LDP escolhido apresenta unidades temáticas de cunho social, com gêneros discursivos do campo de atuação jornalístico/midiático, promissores para o desenvolvimento do letramento crítico.

O livro é estruturado em quatro unidades temáticas, cada uma contendo dois capítulos com assuntos ligados à temática geral da unidade. Dessa forma, escolhemos a unidade quatro, que traz como temática central *Tempo de pensar: informações e escolhas*. Relacionados à temática, a unidade traz as *fake news* como assunto estruturante do capítulo 7 (*Informar-se para conhecer*), e o mercado de trabalho/desemprego, constituinte do capítulo 8 (*Que profissão seguir?*). Esses capítulos foram escolhidos devido à relevância social, à potencialidade de análise crítica, discussão e reflexão.

A seleção do gênero charge ocorreu pela presença da multimodalidade constitutiva do gênero, pela sua localização em seções destinadas à leitura, pela ampla carga de valores representados em seus elementos composicionais. A partir disso, procuramos analisar qual o lugar dos referidos textos nas atividades de leitura propostas pelo LDP, tendo como foco a relação que os elementos composicionais podem exercer na percepção das metáforas visuais nele representadas. Procuramos, desta forma, observar se essas atividades contemplam a percepção da conceitualização metafórica partindo dos recursos semióticos utilizados, se eles destacam os sentidos inerentes a sua escolha e organização, e se proporcionam abertura para o letramento visual crítico, fazendo o aluno perceber aspectos ideológicos velados ou não a partir das composições imagéticas e ser orientado à reflexividade a partir desse processo.

A charge a seguir ajuda a compor a seção *Por dentro do texto* (capítulo 7), formada por questões voltadas à interpretação e compreensão do texto da seção *Prática de leitura*, na qual os assuntos ligados à temática têm seu lugar em um texto principal. O texto em questão aparece, enfim, como maneira de relacionar as mensagens veiculadas por ela e pelo texto anterior – no caso, um infográfico que orientava a identificação de notícias falsas.

Figura 1



Fonte: Oliveira; Araújo, 2018.

Observamos um cenário que invoca o contexto de um posto de gasolina. Ao fundo, nota-se a presença de formas geométricas que aparentam ser prédios, denunciando um ambiente urbano. Duas

figuras humanas interagem, desempenhando papéis sociais relacionados ao de consumidor (motorista) e vendedor (frentista). A metáfora é considerada multimodal (FORCEVILLE, 2009) devido à constatação de diferentes modos que representam os domínios fonte e alvo: o domínio-fonte COMBUSTÍVEL é materializado pelo modo imagético, enquanto o domínio-alvo BOATO é representado verbalmente. A quebra de expectativa ocorre no fato de que o motorista pede para que seu veículo seja abastecido com “boatos”, e não com gasolina ou outro combustível. Podemos inferir, finalmente, que a metáfora multimodal pode ser entendida como BOATO É COMBUSTÍVEL.

O mapeamento conceitual acontece porque o domínio-fonte COMBUSTÍVEL (representado pelo modo visual, a bomba de combustível) projeta alguns de seus aspectos no domínio-alvo BOATO (representado pelo modo verbal), ou seja, conceitualizamos o termo BOATO com base no sistema conceitual de COMBUSTÍVEL. Entende-se, então, que os boatos como combustíveis têm a capacidade de mover, prover energia para que as notícias falsas possam transitar livremente pelos diversos ambientes. Um desses veículos - “meio de transporte” - pode ser representado pelo aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, identificado na charge pela cor verde na bomba de combustível e na cor do carro, além de que o seu respectivo logotipo é sobreposto na máquina. Acima da bomba, notamos o sinal referente ao medidor de potência de *wi-fi*, deixando claro que as *fake news* são propagadas pelo ambiente virtual.

Deve-se atentar, então, para o fato de que o sistema conceitual metafórico é plenamente efetuado, nos termos cognitivos propostos por Lakoff e Johnson (2002), a partir da combinação de modos semióticos (verbal e imagético), constituindo a metáfora multimodal, como proposto por Forceville (2009).

O livro propõe para esse texto uma questão composta por cinco itens que contemplam duas habilidades oriundas da BNCC (2018), a saber: a (EF89LP03), referente à análise de textos de opinião e à necessidade de posicionamento crítico ante os fatos e opiniões veiculados e a (EF09LP01), análise cuidadosa do fenômeno das *fake news*, como sua origem, verificação em outras fontes, contexto de criação e publicação, entre outras estratégias. Notamos a presença dessas habilidades em alguns momentos da questão, como no item que pede aos alunos para expor aquilo que estão vendo na charge - elementos composicionais. Contudo, o item limita-se a isso, incitando a uma leitura superficial dos elementos composicionais e a busca por informações explícitas, subsidiada pelos materiais gráficos que constituem o texto - neste momento, há uma tentativa de observação dos recursos semióticos empregados para a composição multimodal com fim comunicativo, conforme pontua van Leeuwen (2005) - ; e no item que pede para que o aluno identifique a crítica social contida no texto multimodal em questão, também tentando guiá-lo, ainda que superficialmente, a desvendar as ideias implícitas e buscar um determinado nível de reflexividade.

Aqui observamos uma excelente oportunidade para que o professor construa estratégias que possam ir além das propostas pelo LDP, a partir dos pressupostos da Análise de Discurso Crítica (ADC) no que tange a orientar o aluno a desenvolver olhar sobre o texto, não mais como uma composição apenas verbal ou imagética, mas como potencializador e veiculador de sentidos explícitos ou implícitos. Dessa forma, ao desvelar valores e ideologias presentes no texto, o aluno pode desenvolver habilidades de leitura crítica para os gêneros discursivos multimodais, desnaturalizando discursos com *status* de senso comum,

conforme diz Fairclough (2016).

Um dos itens exigidos pela questão orienta os estudantes a buscar na internet outros boatos que foram compartilhados pelos aplicativos de mensagens e que estejam relacionados ao texto lido. Há uma ação visível para que o aluno desempenhe sua agentividade (ROJO, 2016; ROJO; MOURA, 2019), fazendo-o ter contato com outros textos multimodais no ambiente virtual, descobrindo outros e diversos ambientes e contextos sociais em que as *fake news* podem circular, além de que se revela uma orientação de exercício situado e autêntico, no que se refere à efetivação de sentido em sua realidade. O professor, nesse item, poderia incutir um trabalho de curadoria a partir do momento em que o item pede para o aluno relacionar as informações dos textos pesquisados com o texto em questão.

Por fim, a questão finaliza com um item que pode representar continuidade da investigação desenvolvida pelo aluno, visto que tem caráter subjetivo ao perguntá-lo se, em sua opinião, esses boatos ainda persistem nos aplicativos de mensagens. Apesar de uma atividade de leitura gradativamente orientada, há um declínio da criticidade, não se contemplam as motivações para a existência e persistência das notícias falsas e a que interesses atendem. Além disso, os próprios elementos composicionais não são devidamente abordados, limitando-se a ter um lugar superficial no primeiro item. Não há, nessa atividade, a preocupação mais incisiva em relacionar os recursos semióticos utilizados e seus significados/motivações para a construção de sentidos na charge. A metáfora multimodal (FORCEVILLE, 2009), portanto, poderia ter sido melhor abordada por meio do letramento visual crítico, iniciando pelos elementos semióticos, possíveis motivações de escolha para, então, aplicar o processo de conceitualização metafórica e exercitar uma melhor contextualização e discussão dos efeitos causais nas práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003).

O próximo texto aborda uma temática diferente presente na mesma unidade, mas no capítulo seguinte (capítulo 8), intitulado *Que profissão seguir?* O capítulo traz reflexões aos jovens estudantes do 9º ano, em uma clara preocupação com a próxima etapa escolar, visto que nela eles já podem adentrar instituições que também ofertam o ensino técnico integrado. Além disso, essa parte do livro aborda as ansiedades dos adolescentes frente à situação da vida profissional em seu caráter contrastante: emprego *versus* desemprego.

A charge abaixo compõe a seção *Para começo de conversa*, que tem por finalidade iniciar a discussão do tema proposto no capítulo, de modo a sondar os conhecimentos prévios dos estudantes.



Fonte: Oliveira; Araújo, 2018.

A metáfora multimodal resultante da interação desses elementos composicionais (ambiente desértico, árvore destituída de vida, urubu e alguém aparentemente exausto) é EMPREGO É MIRAGEM. O mapeamento conceitual ocorre devido à similaridade resultante do movimento que o domínio-fonte MIRAGEM faz ao projetar aspectos do seu sistema conceitual para o domínio-alvo EMPREGO. Em outras palavras, entendemos o conceito de EMPREGO no Brasil a partir do sistema conceitual de MIRAGEM, ou seja, uma ilusão.

Um deserto geralmente é visto, em nossa cultura ocidental, como um imenso ambiente seco, quente, com escassez de formas de vida e, portanto, impossibilitando uma vida confortável e próspera. No texto em questão, o mercado de trabalho no Brasil é representado por esse deserto. Além disso, o urubu trajando um paletó, localizado no galho seco de uma árvore, pode simbolizar a figura dos grandes empresários ou até mesmo a de políticos, ambos esperando para aproveitar a situação dramática na qual o povo se encontra para dele obter vantagens. No chão, parcialmente enterrada pela areia, há uma carteira de trabalho, principal símbolo dos direitos dos trabalhadores. É interessante notar o tratamento de desprezo que esse objeto recebe por estar localizado na parte inferior esquerda, bem abaixo do urubu e às costas do homem, refletindo a sensação de que não há mais esperanças de se encontrar emprego no país, embora, mais à frente, haja uma placa com a inscrição “Há vagas”, em que reside a ideia de miragem.

O domínio-fonte MIRAGEM é representado pelo modo verbal, no balão de fala, e pelo modo visual, na placa com a inscrição; o domínio-alvo EMPREGO segue o mesmo padrão, sendo representado pelo modo verbal, no balão de fala, e pelo modo visual, pela carteira de trabalho. Isso caracteriza a metáfora multimodal (FORCEVILLE, 2009) em questão no texto. Nota-se, assim como no primeiro texto, a construção de um sistema conceitual metafórico em que se define um elemento em termos de outro (LAKOFF; JOHNSON, 2002), mas tomados a partir de uma abordagem multimodal, ou seja, em que um elemento visual é conceitualizado em termos de outro elemento visual, conforme preconiza Forceville (2009).

Seguindo a essa conceitualização metafórica de EMPREGO É MIRAGEM, o LDP propõe uma questão interpretativa composta por quatro itens para o texto analisado. O enunciado da questão introduz uma informação com profunda relação com a imagem: a porcentagem de desemprego entre os jovens

é muito alta. As habilidades da BNCC que baseiam os itens são: (EF69LP03), identificação de ironia ou humor na charge e em outros gêneros multimodais do campo jornalístico/midiático; e (EF69LP21) posicionamento crítico ante assuntos veiculados por práticas não institucionalizadas de participação social, considerando o contexto de produção e as diversas semioses na construção de sentidos.

A primeira habilidade está presente nos dois primeiros itens, quando perguntam ao aluno o que ele vê na imagem e qual a relação entre mercado de trabalho e deserto (avançando um pouco em relação à questão anterior, há uma conexão semântica entre os elementos visuais). Como visto no texto anterior, a proposta aqui é a mesma, a identificação de elementos composicionais do texto, mas sem orientação para a análise das potencialidades desses modos para a construção de sentidos, cabendo ao professor organizar uma discussão a respeito do papel de cada signo na constituição do texto e na representação de mundo por ele veiculada.

Esse aparente desinteresse pelos elementos composicionais da charge e funcionalidade impedem uma maior compreensão a respeito de como ocorre o sistema de conceitualização da metáfora. Além disso, se esse processo de observação e análise dos recursos semióticos escolhidas e combinados para a composição do texto multimodal em questão fosse considerado, haveria uma melhor oportunidade de o aluno entender o público-alvo e os elementos sociais representados visualmente, bem como seus propósitos comunicacionais e representacionais, posto que Kress (2010) afirma que todas as metáforas são criadas para públicos e finalidades específicas.

A segunda habilidade está ligada aos dois últimos itens, sobre as possíveis causas do desemprego no Brasil e o que os jovens podem fazer para enfrentar a questão. Neles há a busca por uma resposta mais subjetiva e crítica do aluno, de modo que há reflexão sobre o contexto do desemprego no mercado de trabalho brasileiro e suas possíveis causas. Apesar de tentarem buscar certo nível de criticidade, a presença de uma metáfora multimodal é negligenciada em relação às potencialidades de desenvolvimento do letramento visual crítico. Conforme Kress e van Leeuwen (2006), os recursos semióticos que utilizamos para produzir sentido são construções culturalmente construídas. Assim, quando fazemos determinadas escolhas, estamos revelando nossa formação ideológica (FAIRCLOUGH, 2003). Dessa forma, os itens propostos para a charge em questão poderiam ter se apropriado de uma análise mais detalhada a fim de que o aluno tivesse a oportunidade de compreender os discursos velados e, a partir daí, ter oportunidade de reflexão e mudança.

Por fim, mais uma vez notamos uma orientação do LDP para a exploração dos textos multimodais, mas ainda de forma tímida. Isso se dá, provavelmente, pelo trabalho gradual de construção e desenvolvimento da criticidade do aluno no decorrer dos textos e atividades do capítulo, de forma global. Ao final, no conjunto da obra, os textos e os questionamentos atingem os objetivos propostos pelo livro para a temática do capítulo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a multimodalidade é parte constitutiva das práticas sociais e que dificilmente conseguiremos interagir desprezando os recursos de construção de significados, é necessário que ela seja

abordada no ambiente escolar, visto que é um domínio discursivo onde as interações sociais plurais encontram-se em constante atividade, levando em consideração a limitação física e temporal. Para que isso ocorra, as concepções de ensino, de escola, de texto, de leitura e de escrita devem andar alinhadas com a concepção de livro didático, visto que é o principal material de auxílio que o educador possui na sala de aula.

Além disso, as metáforas multimodais representam nossa forma de conceitualizar o mundo e as coisas que nos rodeiam. Isso é feito, geralmente, de modo despercebido, representando contexto apropriado para que a dissimulação ideológica atue de modo a manter ou transformar as relações de poder.

Observamos, portanto, que ainda há a necessidade de um trabalho sistematizado e direcionado para o letramento visual crítico a partir das metáforas multimodais presentes no LDP. Essa construção multissemiótica encontra seu espaço no LDP, mas ainda carece de um trabalho mais preparatório para a percepção da construção metafórica a partir dos significados sociais presentes nos elementos semióticos que compõem o texto multimodal. Assim, os professores poderiam aliar o LDP e o que preceitua a BNCC.

O processo de conceitualização metafórica visual, portanto, ainda não tem seu devido lugar nas atividades de leitura propostas pelo LDP, resumindo a poucos itens o trabalho de interpretação e compreensão textual, carente de atenção para a construção de semioses entre o composicional e o semântico nos textos multimodais, estes que são geralmente relegados a complemento de outros textos, predominantemente verbais/escritos.

Todo esse trabalho pode ser impulsionado a partir do desenvolvimento de atividades de leitura com os textos multimodais presentes no livro didático, considerando a construção das metáforas multimodais. Para isso, o professor deve ter formações também sob essa perspectiva. Assim, poderá tomar para si e agregar teorias que abordem a multimodalidade e o seu papel dentro do contexto das práticas sociais, preenchendo as lacunas contidas nas atividades de leitura para, a partir disso, desenvolver estratégias de potencialização do letramento visual crítico, que ainda não tem sua devida sistematização e importância no material didático, pois a abordagem da multimodalidade é tímida, embora presente, mas de forma secundária, geralmente como apoio ao texto verbal/escrito.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC, Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, B. G.; SIEBENEICHER, B. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. – 4. ed. 2. reimp. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011, p. 137-152.

\_\_\_\_\_. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. Trad., revisão e prefácio: Izabel Magalhães. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FORCEVILLE, C. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for

research. In: FORCEVILLE, C; URIOS-APARISI, E. (Eds.) **Applications of cognitive linguistics: Multimodal Metaphor**. New York: Mouton de Gruyter, 2009, p. 19-42.

KRESS, G. What is mode? In: JEWITT, C. (Ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London: Routledge, 2009, p. 54-67.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 5. ed. London; New York: Routledge, 2006.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. (Coordenação da tradução: Mara Sophia Zanotto). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; São Paulo: Edpuc, 2002.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 9º ano**. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. – 1. ed. 2. reimp. - São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p.11-31.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Trad.: Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. London; New York: Routledge, 2005.

VIEIRA, J. A.; MACEDO, D. S. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. In: BATISTA JR. et al. (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018. p.48-77.

VIEIRA, J. A. Discurso e metáforas visuais. In: VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. **Introdução à multimodalidade: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. – Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015, p.75-92.