



## Facultade de Filoloxía

Traballo de  
fin de grao

*Dálle unha volta:*  
unha proposta didáctica  
arredor da metáfora  
conceptual

Sara Rodríguez Espiñeira  
Titora: María Álvarez de la Granja

Setembro 2021



## Facultade de Filoloxía

Traballo de  
fin de grao

*Dálle unha volta:*  
unha proposta didáctica  
arredor da metáfora  
conceptual

Sara Rodríguez Espiñeira

Titora: María Álvarez de la Granja

Setembro 2021

**Formulario de delimitación do título e resumo**  
Traballo de Fin de Grao curso 2020/2021

APELIDOS E NOME:	Rodríguez Espiñeira, Sara
GRAO EN:	Lingua e Literatura Galegas
(NO CASO DE MODERNAS) MENCIÓN EN:	
TITOR/A:	María Álvarez de la Granja
LIÑA TEMÁTICA ASIGNADA:	Ensino e aprendizaxe do galego

SOLICITO a aprobación do seguinte título e resumo:

**Título:** *Dálle unha volta*: unha proposta didáctica arredor da metáfora conceptual

**Resumo** [na lingua en que se vai redacta-lo TFG; entre 1000 e 2000 caracteres]:

A publicación de *Metaphors We Live By* (1980) de Lakoff e Johnson marcou un antes e un despois na Lingüística cognitiva, pois revelou que a metáfora conceptual non só se trata dun fenómeno ubicuo, senón que actúa a diario como reitor da nosa fala, do noso pensamento e das nosas accións. En canto parte da estruturación conceptual da nosa mente, a metáfora permítenos acceder aos dominios máis complexos e abstractos da realidade, ademais de fornecer un marco cultural no que recoñecermonos como grupo. Neste sentido, descóbrese como un campo de estudo fresco e vizoso, cuxa aplicación é especialmente relevante na área da didáctica das linguas, dado que cada comunidade lingüística e cultural elabora conceptualmente un universo de seu.

Con este traballo pretendemos, en primeiro lugar, reflexionar sobre a pertinencia da abordaxe didáctica da metáfora conceptual na área de Lingua Galega e Literatura do ensino secundario. Consideramos que se trata dun fenómeno central na estruturación da linguaxe e do pensamento do alumnado, de modo que o seu tratamento nas aulas pode actuar de catalizador do desenvolvemento racional e metalingüístico deste e, aínda máis, da súa creatividade. Por outra banda, todo apunta a que a metáfora pode garantir un achegamento máis rendible e efectivo ao léxico e, concretamente, á fraseoloxía.

A continuación, e confiando na versatilidade e no atractivo da metáfora conceptual, presentaremos unha proposta didáctica arredor dela e das súas posibilidades subversivas, entendendo que ensinar ao alumnado a desautomatizar a lingua e o pensamento implica espertalos do etnocentrismo, crebar prexuízos e abririlles a porta a outras concepcións do mundo.

Santiago de Compostela, 19 de novembro de 2020.

Sinatura do/a interesado/a	Visto e prace (sinatura do/a titor/a)  ALVAREZ DE LA GRANJA MARIA - 36115279N  <small>Firmado digitalmente por ALVAREZ DE LA GRANJA MARIA - 36115279N Nombre de reconocimiento (DN): c=ES, serialNumber=IDCES-36115279N, givenName=MARIA, sn=ALVAREZ DE LA GRANJA, cn=ALVAREZ DE LA GRANJA MARIA - 36115279N Fecha: 2020.11.19 08:59:56 +01'00'</small>	Aprobado pola Comisión de Títulos de Grao con data <b>18 DEC. 2020</b>   Selo da Facultade de Filoloxía
----------------------------	--	--

## Índice

<b>1. Introducción</b> .....	2
<b>2. Aproximación á metáfora conceptual</b> .....	3
2.1. Da estética á cognición.....	3
2.2. Trazos principais .....	6
2.3. Implicacións socioculturais .....	8
<b>3. Aplicación didáctica da metáfora</b> .....	12
3.1. A metáfora como contido.....	13
3.2. A metáfora como competencia.....	16
3.3. A metáfora como instrumento.....	19
<b>4. A metáfora nas aulas de Lingua Galega e Literatura</b> .....	22
<b>5. Proposta de unidade didáctica</b> .....	26
5.1. Contexto .....	26
5.2. Obxectivos.....	26
5.3. Contidos .....	27
5.4. Metodoloxía .....	28
5.5. Secuencia de actividades.....	30
5.6. Avaliación .....	39
5.7. Atención á diversidade e NEAE.....	40
<b>6. Conclusións</b> .....	41
<b>7. Referencias bibliográficas</b> .....	43
Anexos .....	48

## 1. Introducción

A metáfora conceptual, en canto fenómeno cognitivo que imbúe a lingua e a actividade da sociedade a diario, é un obxecto de estudo cativador. Saca á luz estruturas de pensamento que a diario nos pasan desapercibidas, desautomatiza os diferentes tipos de linguaxes a través dos que nos comunicamos e axuda a comprender, entre outras cousas, por que falamos como falamos. A metáfora é unha estratexia coa que nos asomamos aos fenómenos máis intanxibles e impenetrables do noso universo, e facémolo tendendo unha ponte entre campos semánticos aparentemente diverxentes que acaban por dar lugar a un conxunto rico e coherente de unidades fraseolóxicas e monoverbais. O feito de que funcione como marco organizador de parte da linguaxe figurada sitúaa nun lugar privilexiado, tanto no ámbito académico como didáctico. Ao cabo, organizar o léxico é organizar o pensamento, a prol tanto de entender mellor o que nos rodea, como de facelo entender mellor ás/aos aprendentes.

O presente traballo ten por obxectivo demostrar a pertinencia e a versatilidade da introdución da metáfora conceptual no ensino de linguas non estranxeiras, onde percibimos que tarda en ser incluída e analizada. Centrarémonos especialmente na lingua galega a través dunha proposta didáctica deseñada para ser levada á práctica nun contexto inmediato da educación secundaria. A estrutura do traballo será a seguinte:

Nun primeiro momento, presentaremos a teoría da metáfora conceptual (TMC) da man dos autores que máis traballaron no seu desenvolvemento. Lakoff e Johnson, Littlemore e Low e Dobrovól'skij e Piirainen encabezan a nómina que conforma este marco teórico, especialmente en canto ao tratamento interlingüístico da metáfora conceptual.

A continuación, para as liñas de investigación centradas na súa didáctica, estableceremos unha disección entre a metáfora como contido, como competencia e como instrumento, coa que tratamos de poñer de relevo algunhas das potencialidades que nela atopamos. Isto permítenos abrir o camiño para abordala de seguido no ámbito da lingua galega, contexto onde a didáctica da linguaxe figurada adquire certa especificidade derivada da situación sociolingüística, como recollen autores como Ferro Ruibal e Álvarez de la Granja.

Unha vez asentados os piares da(s) teoría(s), propoñemos un modelo de unidade didáctica que recolle moitos dos principios anteriores. Titulada *Dálle unha volta* e orientada ao alumnado de 3º da ESO, pretende situarse no presente máis inmediato, enmarcado na pandemia

global pola Covid-19, para sementar a inqueda polas posibilidades de creación léxica e de cuestionamento do *statu quo* social e lingüístico, así como a curiosidade pola lingua que emprega no seu día a día a mocidade. Para isto valémonos dun tecido de relacións interdisciplinares que poden resultar enriquecedoras para o alumnado, ademais de permitírnos introducir contidos de especial aproveitamento para a formación de estudantes críticos e reflexivos: conciencialos sobre as potencialidades que fan da lingua tanto unha ferramenta coma un engado é animalos a poñer a súa voz e a súa lingua no mundo.

## **2. Aproximación á metáfora conceptual**

Antes de proceder á análise da aplicabilidade didáctica da metáfora conceptual, cómpre entender en que consiste esta, a teoría en que se encadra, os seus fundamentos principais e algunhas das diferentes perspectivas desde as que se abordaron.

### **2.1. Da estética á cognición**

O *Diccionario da Real Academia Galega* (en diante, DRAG) define *metáfora* como ‘Tropo que consiste en presentar como idénticos dous termos distintos entre os que o emisor establece unha identidade baseada na semellanza’, e outórgalle a marca diastemática *Retórica*. Esta definición é un claro exemplo de como a catalogación que realizou Aristóteles da metáfora, que a arredou da lingua común para tipificala como recurso literario, chega ata os nosos días. Considerada *ornatus* e, polo tanto, accesoria á linguaxe e ó seu máis directo propósito comunicativo, foi empregada durante séculos para referir imaxes, símbolos e mesmo mitos, o que reforzou o seu carácter extraordinario. Abordouse como unha *transferencia* ou *dislocación* do significado común das palabras, *un tropo por salto*, entendendo por isto que produce unha distancia xeradora de *tensión* (Martínez-Dueñas, 1993, p. 36). Nesta mesma obra, lémbrese que Van Dijk a definiu como “a sortal incorrectness” (p. 51) e Seuren, como un “erro de clasificación” ou de “categoría” (p. 55).

Non tardou en establecerse a diferenciación entre metáforas *lingüísticas*, as que conviven na lingua común, lexicalizadas e, polo tanto, practicamente invisibles ós falantes (“a boca do río”) e as metáforas *creativas*, enxalzadas pola súa estética (“a vida é un río”). Noutras palabras, estableceuse unha dicotomía entre o coñecido e o innovador, e consolidouse na oposición de *metáforas mortas* fronte a *metáforas vivas* (Martínez-Dueñas, 1993, pp. 38-39). Agora ben, aínda que “boca do río” semelle moi distante a “a vida é un río”, o principio que

subxace en ambos os casos é o mesmo: “entender e experimentar un tipo de cousa en termos doutra”, cita por antonomasia de Lakoff e Johnson (1980, p. 5, trad. propia).

Nos anos 80 produciuse un xiro na investigación lingüística cara a unha nova disciplina que entende que a linguaxe está en estreita relación coa facultade de pensamento: a Lingüística cognitiva. O seu nacemento desenvolveuse paralelamente a unha revolucionaria achega sobre o estudo e comprensión da metáfora, que daría lugar á Teoría da Metáfora Conceptual, a cal, canda a teoría dos prototipos de Rosch, non tardou en se converter nun dos piares fundamentais da Lingüística cognitiva.

A Teoría da Metáfora Conceptual (TMC) foi enunciada por primeira vez por Lakoff e Johnson (1980) e ten por obxectivo indagar na trama cognitiva que agocha o noso modo de falar e pensar a diario a través de metáforas, ademais de demostrar como estas determinan a nosa visión do mundo e, por extensión, os nosos actos. Neste marco, a metáfora xa non se entende como un procedemento exclusivamente lingüístico, senón cognitivo, ademais de inevitable. Non podemos eludilo en tanto que facilitador da comprensión: permítenos entender un concepto abstracto e distante (dominio meta<sup>1</sup>) mediante un concepto concreto e familiar (dominio fonte). Así, por exemplo, expresións como *andar rumiando/remoendo* nun asunto, *dixerir unha mala noticia*, que certa información *cheire a podre, meterlle o dente* a un libro, esperar a que as ideas *callen* etc. delatan unha lóxica subxacente gobernada pola metáfora conceptual AS IDEAS SON COMIDA<sup>2</sup>. En definitiva, valémonos da nosa experiencia máis directa e mellor coñecida (por exemplo, a comida) para iluminar os conceptos máis abstrusos e intanxibles (por exemplo, as ideas). O resultado é un esquema cognitivo abstracto, “una manera de pensar no literal” (Soriano, 2012, p. 87), pero que se revela como “el medio ideal para transmitir lo inefable” (Masid, 2017, p. 157).

Esta asociación de dous conceptos sen relación aparente, que de feito pertencen a dous campos semánticos distantes (a cognición e a alimentación), é posible polo entrecruzamento (ou *mapping*) dos elementos que detectamos como comúns. Neste caso, prodúcese porque detectamos un parecido entre os esquemas de acción das IDEAS e da COMIDA: “preparación previa”, “aceptabilidade” e “asimilación”, por exemplo. Xunto a esta motivación por

---

<sup>1</sup> Seguimos a nomenclatura de González García (2011) en galego: *dominio fonte/orixe* e *dominio destino/meta*, como traducións dos termos *source domain* e *target domain*, cuñados por Lakoff e Johnson (1980).

<sup>2</sup> Como é habitual nas publicacións de Lingüística cognitiva, representamos en versaleta as *metáforas conceptuais* e, en cursiva, as *expresións metafóricas* —*linguistic metaphors* en Kövecses (2010)—, que serven para realizar estas metáforas.

semellanza (que pode ser real ou construída polo falante<sup>3</sup>), existe un outro fundamento para a formación de metáforas: as correlacións que se dan na nosa experiencia física cotiá. Un exemplo de metáfora correlacional é O AFECTO É CALOR, que ten a súa orixe na asociación que facemos desde o nacemento entre o cariño materno e a sensación de calor.

Daquela, ademais do parecido, unha segunda vía na formación de metáforas é a metonimia, motivo polo que gran parte dos autores que abordan a metáfora conceptual non poden evitar aludir a ela como un dos seus fenómenos análogos, entre os que se encontra tamén a comparación. Seguindo a Lakoff e Johnson (1980, pp. 35-40), a metonimia aseméllase á metáfora no cumprimento da función referencial, na capacidade de fornecer unha mellor comprensión dun concepto<sup>4</sup> e na súa sistematicidade. A diferenza estriba en que a metonimia só xoga cun dominio e, daquela, os dous elementos que se relacionan en cuestión están moi próximos, relacionados por contigüidade física (A PARTE POLO TODO<sup>5</sup> en “dez cabezas de gando”, O CONTINENTE POLO CONTIDO en “que cabeza tes!”) ou experiencial (O EFECTO POLA CAUSA: “unha canción triste”, “transmitir calidez coa mirada”) (Kövecses, 2010, p. 175). Son estas últimas as de maior interese para a TMC, pois dan lugar a metáforas conceptuais baseadas en correlacións na experiencia. MÁIS É ARRIBA porque segundo a nosa experiencia, cando engadimos máis líquido nun recipiente ou amreamos máis obxectos, a altura do montón ou o nivel do fluído é cada vez maior. Como indica Soriano (2012, p. 91):

(...) cabe suponer que en un primer momento los dos dominios pertenecen a una misma representación conceptual en la mente del hablante, y por tanto el uso de uno (ARRIBA) puede activar metonímicamente el otro (CANTIDAD) (*¿qué cantidad hay? Está hasta arriba = hay mucho, está lleno*), mientras que más adelante los dos dominios se elaboran y pueden representarse independientemente, de modo que la relación entre ellos pasa a ser metafórica (*el precio ha subido = ha aumentado*).

Isto é, chega un momento en que seguimos a empregar a verticalidade para indicar cantidade, aínda que xa non exista unha correlación na experiencia. Neste momento xorde a metáfora. Nesta mesma liña, A IRA É CALOR e SABER É VER proceden de metonimias da experiencia obxectiva pois, por un lado, en moitos casos, a axitación derivada do enfado provoca aumento da temperatura corporal e, por outro lado, a forma máis básica de coñecer algo é a través da visión. A relación entre metáfora e metonimia é tan estreita que autores como

---

<sup>3</sup> Para Kövecses (2012, p. 82), “some metaphors are not based on similarity but generate similarities”.

<sup>4</sup> A diferenza entre ambas, segundo Lakoff e Johnson (1980, p. 36), estriba na función que actúa como primaria en cada unha delas: a función referencial, na metonimia e a función de facilitadora da comprensión, na metáfora.

<sup>5</sup> En versaleta porque, seguindo a Littlemore e Low (2006, p. 19), todos os esquemas abstractos en que se realizan as expresións metonímicas son “metonimias conceptuais” (*conceptual metonymy*).

Dirven (citado por González García, 2011, p. 119) propoñen concibila como un *continuum*, no que atopamos casos intermedios de difícil clasificación.

Co paso dos anos, a medida que a metáfora conceptual cativaba investigadores de diversas disciplinas e linguas, a teoría inicial de Lakoff e Johnson (1980) foise revelando insuficiente. Por exemplo, Fauconnier e Turner (Iñesta e Pamies, 2002, pp. 75-76 e Kövecses, 2010, p. 282) renovaron a TMC ao propoñer a teoría do *conceptual blending*, que entende as metáforas a partir dun modelo en que os dominios fonte e meta se asocian indirectamente nun espazo xenérico de trazos compartidos e nun espazo de fusión ou *blending*, no que hai transferencias en ambas as direccións. Noutras palabras, esta teoría permite explicar as metáforas nas que a correlación de trazos non é propia nin real en ningún dos dous conceptos, senón na metáfora conceptual que nace da asociación de ambos. Descóbrese así unha nova teoría que axuda a esclarecer aínda máis a motivación metafórica.

## **2.2. Trazos principais**

Algúns dos trazos principais da metáfora conceptual que é conveniente presentar aquí son a unidireccionalidade, a parcialidade, a multiplicidade, a sistematicidade, a xerarquía e a corporeización. Reservaremos as súas implicacións socioculturais (universalidade e impacto social) para o punto 2.3.

As metáforas conceptuais son *unidireccionais* porque na maioría dos casos<sup>6</sup> a correlación que se dá entre o dominio fonte e o dominio meta non é reversible, dado que o seu obxectivo é facilitarnos a comprensión de conceptos abstractos (A EMOCIÓN, A MORAL, O PENSAMENTO, AS RELACIÓNS HUMANAS, O TEMPO...) por medio doutros que nos son máis próximos e máis concretos (O CORPO HUMANO, OS ANIMAIS, AS PLANTAS, A COMIDA, A FORZA...), e non á inversa.

Agora ben, a proxección entre dominios nunca é total, xa que non todos os elementos que caracterizan un concepto serven para explicar o outro, senón que a metáfora salienta os máis pertinentes e escurece os que non son de interese. Esta *parcialidade* podemos observala, por exemplo, en AS TEORÍAS SON EDIFICIOS, que se basea na percepción de parecido entre unha teoría e un edificio, xa que ambos os dous poden construírse e derrubarse, estar fundamentados sobre unha base ou uns cimentos sólidos etc. Non obstante, elementos como as ventás, o tellado, os corredores e a función residencial do edificio quedan fóra do xogo por non seren

---

<sup>6</sup> Existen algunhas excepcións como: A IRA É TORMENTA / UNHA TORMENTA É IRA (Kövecses, 2010, p. 28).

coherentes co dominio meta TEORÍAS (Lakoff e Johnson, 1980, pp. 52-53). O mesmo acontece coa metáfora xa mencionada AS IDEAS SON COMIDA, pois non dicimos que nos provoquen gases, que manchen ou que deixen migas.

Como consecuencia desta parcialidade, os dominios meta ós que pretendemos achegarnos son tan complexos que, para acceder a unha comprensión máis completa, precisamos non dunha, senón de varias metáforas. Daquela, para entendermos o AMOR, botamos man dunha *multiplicidade* de dominios fonte como VIAXE, LUME, UNIDADE FÍSICA, LOUCURA, GUERRA, INTERCAMBIO ECONÓMICO, FORZA FÍSICA, FORZA NATURAL, ENFERMIDADE, MAXIA, ÉXTASE, XOGO.... Cada un deles ten a súa pertinencia (fai unha proxección parcial do amor), de modo que se complementan entre si para explicar o sentimento como un proceso con dificultades, avances e decisións, que sobe a temperatura corporal, que fai perder o control, como unha loita en que hai quen gaña e quen perde etc. Todos estes conceptos de amor non existen antes de ser estruturados polos dominios fonte (Kövecses, 2010, p. 9)<sup>7</sup>, isto é, non se consideran intrínsecos ó sentimento, senón visións subxectivas socialmente estendidas. Por este motivo, o dicionario non os recolle<sup>8</sup>, o que dificulta a comprensión de expresións metafóricas por parte de falantes doutras linguas, que se cadra se achegan ao amor a través de asociacións conceptuais ben distintas.

Outra característica que avala a TMC é a *sistematicidade* ou coherencia interna das metáforas (Lakoff e Johnson, 1980). Conceptualizamos que TRISTE É ABAIXO porque extraemos da nosa experiencia que, cando alguén está triste, o habitual é que presente unha disposición pouco activa, e polo tanto, unha postura corporal abaixada. Como consecuencia, as expresións en que se manifesta a metáfora son: *estar baixo de moral, estar deprimido, caer en depresión, caer a alma ós pés...*, e non atoparemos unha expresión que implique que TRISTE sexa ARRIBA, o que é sinal dunha elevada coherencia interna.

Foron varias as clasificacións que se propuxeron para tratar de pór orde e luz sobre as metáforas conceptuais. Lakoff e Johnson (1980) distinguiron, segundo a súa función, entre metáforas estruturais, ontolóxicas e de orientación<sup>9</sup> e, segundo o seu grao de convencionalidade, entre metáforas convencionais e creativas. A estes engádenselles outros

---

<sup>7</sup> Para Lakoff e Johnson (1980, p. 117) os dominios básicos da experiencia (a viaxe, a guerra, o diñeiro etc.) actúan como *gestalt experienciais*, e achegan a súa estrutura ós dominios meta (p. ex., o amor), que carecen dela.

<sup>8</sup> Véxanse as tres primeiras acepcións de *amor* no DRAG: “1. Sentimento de profundo afecto cara a alguén. 2. Sentimento intenso cara a alguén baseado na atracción sexual e no afecto. 3. Forte interese ou inclinación por algo”.

<sup>9</sup> Os propios autores desdixéronse desta clasificación nun epílogo que engadiron no 2003 á súa obra (Lakoff e Johnson, 2017, p. 291).

criterios recollidos por Kövecses (2010) e Soriano (2012), como a natureza do dominio fonte (metáforas imago-esquemáticas e metáforas de imaxe) ou o seu grao de xeneralidade (metáforas de nivel xenérico ou de nivel específico). Agora ben, quizais o criterio taxonómico máis estudado sexa o seu grao de complexidade. Descubriuse unha *xerarquía* subxacente entre metáforas, segundo a cal a unión das máis xerais dá lugar a metáforas complexas. O primeiro tipo está conformado por metáforas primarias como MÁIS É ARRIBA, OS PROPÓSITOS SON DESTINOS ou A EMOCIÓN É TEMPERATURA CORPORAL, tamén denominadas “correlacionais” por estaren baseadas nunha correlación na experiencia, isto é, nunha relación metonímica. Así, por exemplo, a metáfora primaria MÁIS É ARRIBA, conxugada con OS PROPÓSITOS SON DESTINOS, crea a metáfora complexa UNHA CARREIRA PROFESIONAL É UNHA VIAXE CARA ARRIBA.

Tamén as metáforas baseadas na semellanza son descompoñibles en primarias: por exemplo, dentro de AS TEORÍAS SON EDIFICIOS podemos ver a metáfora primaria PERSISTIR É MANTERSE ERECTO (Kövecses, 2010, p. 95). O exemplo máis socorrido como metáfora complexa é A IRA É UN FLUÍDO QUENTE NUN CONTEADOR, conformada pola metáfora primaria AS EMOCIÓN SÓN TEMPERATURA CORPORAL, ademais doutras como AS EMOCIÓN SÓN SUBSTANCIAS e O CORPO É UN CONTEADOR. Como vemos, as relacións básicas que establecen as metáforas primarias están intimamente relacionadas coa experiencia do noso corpo, dado que é a principal entidade que nos pon en relación co mundo. Este feito, denominado *corporeización (embodiment)*, acada implicacións mesmo a nivel neuronal, como constatou a teoría neural da linguaxe ao probar que grupos de neuronas asociados a dous dominios diferentes de metáforas primarias (p. ex., EMOCIÓN e TEMPERATURA) se activan conxuntamente (Soriano, 2012, p. 96)<sup>10</sup>. Ademais, demostrouse que este procesamento metafórico non leva máis tempo do que o non metafórico (Kövecses, 2010, p. 88).

### **2.3. Implicacións socioculturais**

A metáfora conceptual, en canto fenómeno cognitivo inconsciente e altamente relacionado coa experiencia corporal, é universal, mentres que cada un dos seus esquemas e das súas respectivas manifestacións lingüísticas poden selo ou non. Por exemplo, na nosa

---

<sup>10</sup> As implicacións do *embodiment* metafórico poden explicar tamén o cambio semántico, como recolle Soriano (2012, p. 102): “Sweetser (1990) estudou a evolución diacrónica de los verbos de percepción en inglés (los equivalentes ingleses de *ver*, *tocar*, *saber bien/mal*, etc.) y observó que su significado cambiaba de ser exclusivamente físico-sensorial a incluir también experiencias de tipo cognitivo y emocional (*ver* = *entender*, *tocar* = *emocionar*, *saber mal* = *no gustar*, etc.). Es decir, con el paso del tiempo el vocabulario del cuerpo comenzó a usarse también para hablar de la mente (metáfora MENTE-COMO-CUERPO, *MIND-AS-BODY* en inglés)”.

sociedade industrial capitalista, O TRABALLO É UN RECURSO MATERIAL e O TEMPO É DIÑEIRO. Ao cuantificarmos o tempo e o traballo, entendemos que non podemos *gastar* o tempo improdutivamente e que o traballo se *acaba* ou pode ser *roubado*. Isto determina que, do mesmo modo que preferimos comprar produtos baratos, prefiramos contratar man de obra barata, o que axuda a fundamentar a explotación. Non é difícil ver que esta metáfora non será compartida en moitos países africanos, onde as visións do tempo e do traballo non estarán monetizadas. Esta mesma lóxica do capital imponos que MÁIS É MELLOR, en oposición a outras culturas, como as ordes monásticas, nas que MENOS É MELLOR (Lakoff e Johnson, 1980, p. 24).

Por outra banda, para nós o tempo é esencialmente<sup>11</sup> horizontal (*avanzamos cara ao futuro*, “adiante”, e *retrocedemos cara ao pasado*, “atrás”), pero en mandarín transcorre tamén en dirección vertical (Kövecses, 2010, p. 41). En xeral, a variación cultural dáse no nivel específico, mentres que a universalidade acostuma darse no nivel xenérico (Kövecses, 2010, p. 227), no que se sitúan algunhas das metáforas cun alto grao de corporeización ás que aludimos anteriormente.

Baseándose nestas evidencias, Dobrovol'skij e Piirainen (2005) criticaron a Lakoff e Johnson por propoñer un enfoque esencialmente físico que non consideraba as implicacións culturais na formación da metáfora. Consecuentemente, formularon unha teoría para reivindicar a compoñente cultural na fraseoloxía, a *Conventional Figurative Language Theory*. Deste modo, puliron a TCM e emendaron erros interpretativos como o da metáfora A IRA É UN FLUÍDO QUENTE NUN CONTEADOR BAIXO PRESIÓN, considerada universal ata que demostraron que a vivencia desa emoción dependía en gran medida dos códigos comportamentais de cada cultura, e non só da experiencia fisiolóxica<sup>12</sup>. Un outro exemplo como AS DISCUSIÓNS SON UNHA GUERRA supón igualmente unha falla na teoría da base experiencial, xa que A GUERRA funciona como dominio fonte sen ser unha experiencia vivida por todas as persoas, aínda que se supoña que a súa orixe remonta a unha época en que os enfrontamentos bélicos eran máis frecuentes e próximos (Dobrovol'skij e Piirainen, 2005, p. 140). Ibarretxe-Antuñano (2008) tamén amosa que o suposto universal COMPRENDER É VER está restrinxido a certas culturas, e o correcto é a formulación máis xeral COMPRENDER É PERCIBIR. Así pois, conclúese que para xustificar unha determinada metáfora debemos aludir a cuestións históricas e culturais.

---

<sup>11</sup> A excepción dalgunhas expresións illadas como “*caeuos a noite enriba*”.

<sup>12</sup> Tamén se suxeriu como factor cultural a vixencia popular, desde a Antigüidade, da patoloxía humoral, que entende que o ser humano contén catro humores cuxo desequilibrio xustifica a enfermidade ou o mal temperamento (Dobrovol'skij e Piirainen, 2005, p. 124).

Dobrovol'skij e Piirainen (2005, pp. 214-125) identifican diferentes tipos de coñecemento cultural que interveñen na creación da linguaxe figurada, como a interacción social (p. ex.: os tabús), a cultura material (expresións como *estar en sintonía/na mesma onda*), a intertextualidade (en *cruzar o Rubicón*), os modelos pre-científicos do mundo (p. ex.: a teoría humoral) e os símbolos culturais (o valor de certas cores ou animais). Seguindo esta liña, poderíamos ver a pegada da globalización, da homoxeneización da cultura material e do éxodo rural no feito de que moita fraseoloxía de creación recente deixe de ter na súa orixe un dominio fonte relacionado coa gandaría e coa agricultura, para botar man dun termo relacionado, ás máis das veces, coas TIC (González García, 2011 e Ferro Ruibal, 1996).

Por careceren do valor da verdade —a selección do dominio fonte para entender o dominio meta é subxectiva, extrínseca á natureza deste—, a utilización dunha metáfora ou outra non será, as máis das veces, casual, senón que virá determinada por unha ideoloxía máis ou menos consciente. En boca dun político, presentar a participación nun conflito bélico mediante a metáfora A GUERRA É UN XOGO obterá un efecto diferente a outro que a presente como ENFERMIDADE. Identificar a guerra a partir dun dominio conceptual ou outro conformará unha categorización da verdade sobre a guerra que será totalmente diferente, e mesmo oposta: nótase que *xogo* é categorizado prototipicamente con valor positivo e, *enfermidade*, como negativo. Proxectaranse en cada caso propiedades que sexan do interese do emisor: que a guerra é lecer, un asunto menor, ou que a guerra é un asunto serio e doloroso que cómpre atallar<sup>13</sup>. Casos como este estruturan a verdade sobre construtos sociais (a nosa forma de ver a xustiza, a moral, etc.), pero tamén sucesos obxectivos (os acontecementos que nos rodean).

Sermos conscientes de que a nosa forma de falar retroalimenta un determinado pensamento que modifica os nosos actos é esencial. Metáforas conceptuais como A REPRODUCCIÓN SEXUAL É UNHA SEMENTEIRA (Arrieta, 2014) perpetúan a idea da muller como suxeito receptivo-pasivo a modo de contedor (fronte a un home creativo-activo) por medio de expresións como *muller erma* ou *infértil*, *plantar a semente no ventre dunha muller*, *o froito do seu ventre* etc ... Así mesmo, cando dicimos *ir ás mozas/ós mozos* (cf. *ir ás troitas*), *facér que alguén caia ós teus pés*, *cativar*, *ser o obxectivo de alguén*, *usar trucos*, *caer nas redes de alguén...* estamos entendendo que MOCEAR É IR DE CAZA e, polo tanto, que non se trata dunha

---

<sup>13</sup> Lakoff intentou concienciar a sociedade da manipulación coa que EEUU xustificou en 1990 a súa intervención na guerra do Golfo. Para o efecto, valéronse dun discurso inzado de múltiples metáforas conceptuais que presentaban os americanos como heroes cuxo *deber* era *vingar* Kuwait, *vítima* dunha *violación* do *vilán* Iraq. “Metaphors can kill (...). The use of a metaphor with a set of definitions becomes pernicious when it hides realities in a harmful way” (Lakoff, 1992, pp. 1-2).

acción colaborativa, senón forzosa e onde se supón o engano<sup>14</sup>. Quizais o noso modo de relacionarnos mudaría de termos expresións que concibisen MOCEAR como CONSTRUIR UNHA PONTE ou FACER UNHA TORTA, resaltando a cooperación de ambos os lados do val que se intenta salvar, ou da importancia da unión de paciencia e unha boa proporción nos ingredientes para obter un bo resultado.

Unha vez comprendido o seu potencial, non estraña que os discursos públicos estean sementados de metáforas tendenciosas como, por exemplo, O COMERCIO É UNHA GUERRA e AS EMPRESAS SON PERSOAS (Dirven e Pütz, 2003). Non obstante, nos casos máis graves, a metáfora pode promover odio e discriminación social, como OS INMIGRANTES SON AUGAS PERIGOSAS, que podemos atopar na prensa galega<sup>15</sup> a través de expresións como “*avalancha* de inmigrantes”, “la *ola* de inmigrantes que está chegando desde el norte de África es un *tsunami* humano”, “la *ola* de refugiados”, “*riadas* de refuxiados”... E non só os colectivos de inmigrantes e refuxiados son o albo de metáforas deste estilo, pois tamén atopamos “*riadas* de drogodependientes” ou persoas *non desexadas* vistas como ANIMAIS NOCIVOS: en concreto, o *movemento okupa* como praga: “luchar contra esta *plaga*”. Tampouco a metáfora escapa á discriminación de xénero, especialmente na linguaxe publicitaria, onde A MULLER É UN OBXECTO SEXUAL, A MULLER É PROPIEDAD DO HOME ou A MULLER É BELEZA FÍSICA (Velasco, 2005).

De modo que, se as metáforas son espello das nosas estruturas cognitivas e chegan a determinar os nosos actos, inconscientemente<sup>16</sup>, a súa manifestación lingüística non é máis que a punta do iceberg. Ademais de proporcionar riqueza e pracer estético, as metáforas son “un instrumento de investigación ou medio para entender unha realidade” (Morera, 1999, p. 75, trad. propia), polo que o seu uso pode non ser inocente. Expresarse e vivir a través de certas metáforas a diario contribúe a perpetualas e, polo tanto, a automatizar determinadas estruturas cognitivas baseadas en prexuízos. Se ben parece certamente unha tarefa pouco factible mudar as metáforas a través das que vivimos para crear unha nova realidade, un dos obxectivos máis

---

<sup>14</sup> Segundo o *Corpus de referencia do galego actual* (en diante CORGA), parece que a expresión *ir ás mozas*, probablemente construída sobre *ir a + animais* (~*ir ás lontras*, *ir ós coellos*, *ir ós pardais*) ten maior frecuencia de uso no ámbito da PESCA (~ *ir ás troitas*, *ir ás luras*, *ir ás lontras*, *ir ós peixes*, *ir ós polbos*...). Aínda que minoritarios, tampouco son raros os casos en que se emprega para apanar froita allea (*ir ós marmelos*, *ir ás uvas*). Sexa no ámbito da CAZA ou non, parece que todos os casos achegan o mesmo tipo de connotacións que estimularon a creación da expresión *ir ás mozas*.

<sup>15</sup> Todas as citas de prensa foron recuperadas mediante os buscadores das hemerotecas dixitais de <https://www.lavozdeg Galicia.es/> e de <https://www.elcorreogallego.es/>. Os destaques en cursiva son da autora.

<sup>16</sup> Quinn (citada por Morera, 1999, p. 10) chega a afirmar que *vivir* o amor a través de determinadas metáforas ten incidencia no modo de afrontar o matrimonio e, como consecuencia, na taxa de divorcios.

inmediatos pasa pola sensibilización, e coidamos que un dos espazos onde debe ter lugar é o ensino. Poderíase comezar no ámbito da Lingüística co desenvolvemento da proposta de Santa Ana (2003, p. 269): incorporar a TMC ao estudo da ideoloxía e do estilo, e recoñecer a interdependencia discursiva que estes gardan coa metáfora.

Este espertar *dobremente* metafórico supón aceptar que vivimos rodeados de metáforas e que a linguaxe figurada nos pertence tanto coma pertence aos poetas. Isto ábrenos as portas a un novo paradigma onde a creatividade lingüística baixa da torre de marfil e se confunde coa creatividade xeral da lingua no noso día a día. Noutras palabras:

Aesthetic experience is thus not limited to the official art world. It can occur in any aspect of our everyday lives – whenever we take note of, or create for ourselves, new coherences that are not part of our conventionalized mode of perception or thought (Lakoff e Johnson, 1980, p. 236).

A TMC convidou a romper a tradicional dicotomía obxectivismo-subxectivismo, entendendo que non se trata de auga e aceite, e propuxo como solución conxugadora o *experientialismo*. Como colofón desta breve introdución á metáfora conceptual ficamos con estas palabras dos seus formuladores (Lakoff e Johnson, 1980, 191-193):

The fear of metaphor and rhetoric in the empiricist tradition is a fear of subjectivism – a fear of emotion and the imagination (...). The reason we have focused so much on metaphor is that it unites reason and imagination. (...) Metaphor is one of our most important tools for trying to comprehend partially what cannot be comprehended totally.

### **3. Aplicación didáctica da metáfora**

Se nos remontamos, unha vez máis, ao primeiro investigador da metáfora, Aristóteles, descubrimos que xa para el o feito de aprender por medio de metáforas era unha actividade que ocasionaba pracer a partir dunha esencia case oximórica: proporcionar claridade causando estranxeza (Neumann, 2012). Efectivamente, a tradición filosófica botou man en numerosas ocasións de metáforas (no sentido de *alegorías* ou *mitos*) como a da *caverna* de Platón ou a *man invisible* de Adam Smith para transmitir con éxito representacións conceptuais complexas. Mesmo a nosa propia idea de aprendizaxe se asenta nun principio metafórico: A MENTE É UN CONTEADOR, AS IDEAS SON OBXECTOS e A COMUNICACIÓN / A APRENDIZAXE É ENVIAR IDEAS DUN CONTEADOR MENTAL A OUTRO. Esta metáfora conceptual, referida á comunicación en xeral, denomínase *metáfora da canle* ou *conduit metaphor* (Köveses, 2010, p. 84) e xustifica a nosa vivencia a través de expresións como “iso non me *cabe/entra* na cabeza”, “*quitáchesme* a

idea!”, “ese profesor *conecta* ben connosco”, “eu non *teño* ese concepto dela”, “*dáme* máis información”. Ao longo da nosa formación académica aprendemos sobre a metáfora, pero se cadra é máis habitual aprendermos *por medio dela*.

Se partimos da premisa de que as metáforas están presentes de modo inconsciente dentro e fóra da aula, no proceso de aprendizaxe e na comunicación do noso día a día, o sorprendente é que o seu potencial non sexa aproveitado en maior medida no ensino. En Primaria e Secundaria, a súa presenza nos manuais semella restrinxirse á súa definición como figura retórica, acompañada de exemplos frecuentemente descontextualizados como o arquisocorrido “os teus dentes son perlas”, e á súa continxente identificación no comentario literario. Por poñer un exemplo, no libro de texto de Lingua Galega e Literatura de 1º ESO da editora Anaya a metáfora preséntase dentro da sección de literatura, no tema do xénero lírico, como parte das figuras literarias. A definición “consiste en presentar como idénticas dúas cousas ou conceptos” é seguida dun poema de Manuel María a partir do que se nos explica: “As metáforas nacen a partir dunha comparación: *O idioma é coma unha chave* (comparación) → *o idioma é a chave* (metáfora)” (Barros, González e Montes, 2005, p. 126).

Esta carencia pode rastrexarse na investigación sobre a metáfora conceptual, pois a súa didáctica foi e é especialmente investigada e difundida en contextos de linguas estranxeiras (LE) ou segundas linguas (L2), onde a bibliografía inxente contrasta coa súa práctica ausencia en L1. Mentres que en L2 contamos con numerosas propostas —entre as que destacamos, por ser a máis completa, o caderno de exercicios *Meanings and Metaphors*, de Lazar (2003)<sup>17</sup>—, en L1 só atopamos propostas illadas e concisas en Morera (1999, 2000), Hijazo (2011) e Martínez Ezquerro (2016).

Nas seguintes alíneas propoñémonos xustificar a pertinencia e os beneficios de introducir a metáfora nas aulas de lingua en xeral, centrándonos na Educación Secundaria, e para isto abordarémola desde tres perspectivas en consonancia co currículo, a saber: como contido, como competencia e como instrumento.

### **3.1.A metáfora como contido**

Como mencionamos, a presenza da metáfora coma contido no ensino límitase case exclusivamente a formar parte dunha lista de recursos estilísticos na aula de lingua e literatura. Con isto referímonos especialmente ós libros de texto, xa que en Galicia nin sequera ten cabida

---

<sup>17</sup> Non obstante, o caderno foi criticado por Littlemore e Low (2006, p. 208) por traballar con textos artificialmente cheos de metáforas, non achegados á realidade, e sen sacarlles todo o proveito ás funcións da linguaxe figurada.

no decreto curricular: total ausencia de referencias a *metáforas* ou *figuras retóricas* nos niveis de ESO e Bacharelato<sup>18</sup>. Se nin sequera a súa visión máis tradicional (estética) é mencionada, cabe considerar a pertinencia de defender a introdución da metáfora conceptual e preguntarse que beneficios proporcionaría introducir o alumnado a un concepto cognitivo tan complexo.

As metáforas da linguaxe ordinaria (p. ex., *pata da mesa*), foron consideradas mortas (*dead metaphors*) por estar automatizadas e non seren percibidas polos falantes como tales, de aí o interese pedagóxico en centrarse en preparar os discentes para identificar as metáforas *vivas* ou creativas, aquelas máis opacas cuxa interpretación é necesaria para descubrir os códigos da poesía e gozar, en xeral, da lectura. Porén, invisibilizar as primeiras supón dous problemas.

O primeiro é dar a entender que as metáforas se restrinxen ao ámbito literario, e polo tanto, que son un tipo de creación diferente, coa estética como único propósito. Isto non só non é certo en absoluto —pois sabemos que, ademais de seren usadas por falantes ordinarios, están na arte, na publicidade, nos medios de comunicación etc.—, senón que a maioría de poetas e narradores empregan as mesmas metáforas conceptuais que calquera falante nas súas interaccións espontáneas, transformadas mediante diversos procedementos (Kövecses, 2010, pp. 49-59). En síntese, “(...) la diferencia entre el lenguaje común de todos los días y el poético estriba en sus fines, pero no en sus medios, que, básicamente, son exactamente los mismos” (Real, 2009, p. 73).

En segundo lugar, a invisibilización das metáforas cotiás a través das que *vivimos* supón un nesgo que dá a entender que o noso modo de falar a diario é *verdadeiro* ou inevitable e, como consecuencia, que non sexamos conscientes de estar a mobilizar determinadas estruturas conceptuais como LIGAR É IR DE CAZA ou OS INMIGRANTES SON ANIMAI. A este respecto, Kövecses (2010, p. XI) advirte de que “what is deeply entrenched, hardly noticed, and thus effortlessly used is most active in our thought”. Parece quedar fóra de cuestión a pertinencia de sensibilizar e formar as/os estudantes para que sexan capaces de identificar e desautomatizar certos procesos cognitivos e gardalos así de caer na manipulación ideolóxica.

Como solución a estes dous problemas, Morera Escarré (1999), unha prolífica investigadora das aplicacións didácticas da metáfora, propón abordar esta en sentido amplo a partir da poesía: “(...) fomentar el uso y la interpretación de procesos metafóricos ayudará a

---

<sup>18</sup> Referímonos ao *Decreto 86/2015, do 25 de xuño, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria e do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia*.

nuestros discípulos a gozar de forma máis plena del juego poético y a conseguir una visión más fundadamente crítica de la realidad” (pp. 72-73). Para ela, interpretar un poema é interpretar unha metáfora, en tanto que ambos din unha cousa querendo significar outra. Nesta liña, suxire que sexan analizadas en contexto, a fin de amosar como no discurso poético é habitual que as metáforas tezan unha trama conceptual coherente e coidada, que segundo a súa complexidade pode formar megametáforas (*extended metaphors*)<sup>19</sup>. Ademais, suxire centrarse no ensino da interpretación e produción da *metáfora* en sentido amplo, deixando en segundo plano a distinción entre pura/impura, sinécdoque, símbolo, metonimia ou imaxe<sup>20</sup>. En troques, propón focalizar a aprendizaxe nunha gradación entre a metáfora lexicalizada e a metáfora creativa, incidindo na semellanza dos seus procesos de formación (Morera, 1999, pp. 73-74). Ao igual que Lamarti (2011), Morera sitúa o ensino da metáfora conceptual no marco ideal dunha reconciliación entre a literatura e a lingua. Outros autores (Muro, 2014 e Littlemore e Low, 2006<sup>21</sup>) insisten en que é precisamente fóra da literatura onde se debe abordar, por ser este o espazo onde se volve invisible ós ollos dos/das estudantes.

Sexa como for, en todos os casos presentados suxírese que a metáfora lingüística sexa abordada como un contido de forma indutiva, a partir de textos concretos e evitando a memorización. Non obstante, só Littlemore e Low (2006) formulan a aprendizaxe explícita dos principais modelos cognitivos, os que se espera que permitan ao alumnado predicir o significado de expresións metafóricas descoñecidas e incorporalas ao seu vocabulario. Coidamos que a instrución explícita da metáfora conceptual, que xa é concibida unha achega imprescindible en L2 (p.ex., Muro, 2014), debe ser considerada igualmente relevante en L1. A este respecto, Masid (2017, 2015) constatou que introducir a metáfora conceptual no ensino non supón unha maior carga cognitiva. Aprender as metáforas, mesmo desde Primaria, é o único modo de utilizalas (Martínez Ezquerro, 2016). En definitiva, como veremos nas seguintes alíneas, entender a metáfora conceptual como contido axudará a desenvolvela como competencia e, polo tanto, usala como instrumento de aprendizaxe para a gramática, o léxico ou a creación de textos propios.

---

<sup>19</sup> Nalgúns casos o seu alcance irradia obras literarias enteiras, por exemplo, a través de figuras conceptuais da descrición do espazo, como a metonimia A CIDADE POLOS SEUS HABITANTES ou a metáfora OS LUGARES SON CORPOS (Kövecses, 2010, p. 57).

<sup>20</sup> Adoito, a distinción entre todos eles non é doada de establecer por (inter)relacionarse estreitamente. De feito, ata a sinestesia é “transfer and thus, metaphor” (Littlemore e Low, 2006, p. 38), como podemos constatar en colocacións como: *dor aguda, luz delicada, música escura, branco roto...*

<sup>21</sup> Unha outra proposta de Morera (2000) explora esta vía a través de textos xornalísticos.

### **3.2.A metáfora como competencia**

Como xa mencionamos, a didáctica da metáfora foi detectada como unha necesidade máis urxente na aprendizaxe de segundas linguas, xa que gran número de metáforas conceptuais varían dunha lingua a outra e desenvolven un papel moi importante na comprensión da linguaxe figurada. Como resultado, a bibliografía de propostas didácticas que atopamos para L2 é moi extensa, especialmente centrada en valerse das metáforas para estruturar de forma facilmente asimilable a fraseoloxía, sobre todo as expresións idiomáticas (os *idioms*).

Neste marco, na década dos 80 propónse o termo de “competencia metafórica” (CM), desenvolvido por Danesi<sup>22</sup>, Littlemore, Low e Acquaroni (Masid, 2017), a fin de materializala nunha habilidade comunicativa máis, entendendo que un falante cun alto dominio da lingua debe demostrar “fluidez conceptual” (Kövecses, 2010, p. 238). O debate sitúase no modo de relacionar esta nova competencia coas demais. Hijazo (2011, p. 144), seguindo a Canale e Swain, inclúea dentro da subcompetencia estratéxica que, xunto á lingüística, integra a competencia comunicativa<sup>23</sup>. Littlemore (citado por Masid, 2015, p. 135) considéraa unha “intelixencia metafórica” para producir, interpretar e activar metáforas, e introdúcea como a novena das intelixencias múltiples de Gardner. En xeral, fóronse perfilando dúas perspectivas (Littlemore e Low, 2006, p. 79): unha máis restrinxida, en que a CM se entende como habilidade para comprender e producir metáforas, e unha máis ampla ou xeral, que inclúe aspectos como o coñecemento dos límites da metáfora convencional, das combinacións aceptables ou das *socially sensitive metaphors*. A primeira, polo tanto, pon o foco no procesamento cognitivo, e a segunda, nas funcións de interacción social.

A perspectiva centrada no ámbito sociolingüístico é a que acapara maior interese actualmente. Como parte desta segunda vía, Littlemore e Low (2006, p. 90) consideran que a CM engloba todas as outras competencias comunicativas e chámana, de modo máis xeral, “competencia de linguaxe figurada” (CLF), incluíndo a ironía, a hipérbole, a metonimia etc. Enténdese que esta nos permite desenvolver de modo integral a competencia lingüística a través de todas as súas subcompetencias: a competencia sociolingüística (coñecer o contexto da sociedade que crea fraseoloxía), a competencia pragmática (interpretar acertadamente a intención dos falantes e as súas emocións), a competencia textual (adecuarse a un contexto,

---

<sup>22</sup> A primeira en cuñar a competencia metafórica foi Danesi en 1988. A propia lingüista reformúlala en posteriores traballos para englobala nunha *competencia conceptual* máis ampla (Masid, 2015, pp. 128-129).

<sup>23</sup> Seguindo o modelo de Bachman (1990, citado por Littlemore e Low).

focalizar un tema determinado, coñecer as colocacións etc.), a competencia léxico-gramatical (coñecer a motivación de demostrativos, preposicións, expresións con valor temporal etc.) e a competencia estratéxica (acadar eficazmente os propósitos comunicativos). Así pois, a CM ou a CLF depende tanto de habilidades cognitivas como de destrezas lingüísticas, o que nos leva de novo á premisa de que a comprensión de expresións metafóricas depende do coñecemento previo das metáforas conceptuais subxacentes. Littlemore e Low (2006, p. 52) indican cinco procesos cognitivos que os *falantes nativos* realizan nun nivel subconsciente, e que poden ser potenciados na aula: detección, activación do coñecemento sobre o dominio fonte, fluidez asociativa, razoamento analóxico e creación de imaxes. Nas súas palabras:

Metaphorical thinking thus involves trying to determinate wether, in a given context, two entities are to be treated as incongruous (or the relationship between the two needs some reorganisation), and if they are, deciding which aspects of the one are relevant to the other (Littlemore e Low, 2006, p. 11).

E, polo tanto, "[m]etaphorical thinking may therefore at times involve the conscious activation of a conceptual metaphor, but additional mental processing will also be required" (Littlemore e Low, 2006, p. 15). Para este procesamento cognitivo subliñan a importancia de desenvolver a autonomía do alumnado, convencéndose de que, se este reflexiona sobre as construcións e o significado, vains lembrar mellor. Ser autónomo e, polo tanto, competente en linguaxe figurada significa entender os procesos cognitivos implicados na súa interpretación e recoñecer situacións nas que o seu uso pode ser inadecuado, isto é: ser consciente do contexto, do rexistro e do modo (Littlemore e Low, 2006, p. 64-69).

Ata agora o groso das teses presentadas estaban orientadas á aprendizaxe dunha L2 (agás o caso de Morera e Martínez Ezquerro), mais puidemos entrever na maioría dos casos fundamentos que avalan igualmente a súa aprendizaxe en L1, a cal consideramos erroneamente dada por sentado. Muro (2014) confirma no seu estudo que os falantes nativos tamén teñen problemas en identificar e interpretar metáforas na súa lingua, e paralelamente comprobou como a instrución explícita das metáforas facilita a adquisición da CM. Por outra banda, Iñesta e Pamies (2002) sinalan que non todos os falantes teñen a mesma competencia na súa lingua materna, e isto comporta a miúdo problemas na decodificación de metáforas *conxeladas*, que poden ser identificadas como *novas* para un determinado falante. Ademais, aínda que se presupón o coñecemento de fraseoloxía metafórica nun falante nativo, isto non asegura coñecementos sobre o seu uso adecuado en contexto, en tanto que existen metáforas sensibles á sociedade (Littlemore e Low, 2006), con marcas diafásicas e mesmo diavaliativas:

La metáfora se configura como un medio para afrontar los temas tabú, por lo que el lenguaje metafórico juega un papel fundamental cuando queremos referirnos a realidades interdichas, ya sea para intensificar sus características o para minimizar sus connotaciones negativas (Mayo, p. 601).

En canto a procedementos prácticos para desenvolver a competencia, recollemos tres propostas: a codificación dual (*dual coding*), a rutina de preguntas (*query routine*) e a creación lúdica. O primeiro forma parte da teoría da codificación dual, formulada por Allan Paivio en 1971. Seguindo esta idea, asociar unha palabra ou expresión a unha imaxe favorece unha aprendizaxe máis eficaz. Este método é proposto por Littlemore e Low (2006, pp. 57-58) despois de que se demostrase que as imaxes mentais xogan un papel importante na comprensión das metáforas creativas ou poéticas na lingua materna. Os mesmos autores fundamentan a súa obra no desenvolvemento dunha rutina de preguntas (*query routine*) en L2 —pero igualmente extrapolable a L1— que interrogue o alumnado sobre diversos aspectos de expresións metafóricas das que non coñece o significado para conducilo polos vieiros da dedución e da autonomía. Nese sentido, vemos a relación entre a CM e a Competencia de aprender a aprender (CAA). Por último, son varios os autores (p. ex., Littlemore e Low, 2006, p. 122 e Morera, 1999) que convidan a desenvolver a CM a través da creación de metáforas novas e do xogo lingüístico.

Actualmente, o MCERL (2001) considera a CM dentro dunha competencia estratéxica xeral, transversal á competencia lingüística, pragmática e sociolingüística. O Plan Curricular do Instituto Cervantes (2007) contémplaa de igual modo, e só a menciona a partir do nivel B2. A respecto disto, Masid (2017, 2015) apunta á necesidade de adiantala a niveis máis baixos de LE/L2. En canto aos *Niveis de competencia da lingua galega* (Fidalgo, 2006), non se fai ningunha referencia ao respecto, máis alá dunha alusión vaga no Celga 5: “comprender os significados de voces e expresións fraseolóxicas en contextos específicos e de detectar valores connotativos, intencionais e polisémicos en textos coloquiais e literarios” (p. 60). Varios dos autores anteriormente presentados suxiren a pertinencia de considerala unha competencia autónoma, ao mesmo nivel que as outras, ademais de que sexa recoñecida a presenza da linguaxe figurada desde os primeiros niveis de lingua. Xa foi demostrado que a metáfora está presente virtualmente en todas as áreas que o/a aprendiz necesita usar, aprender ou comprender, de modo que esta ten todo o seu dereito a deixar de ser obviada nos currículos lingüísticos.

Hablar implica metaforizar; por ende, una óptima competencia comunicativa depende de una competencia conceptual y metafórica solvente (Lamarti, 2011, p. 170).

(...) la lógica impone que si es imposible hablar sin metáforas también lo es aprender una lengua sin ellas. (Masid, 2015, p. 145).

### **3.3.A metáfora como instrumento**

Unha vez adquirida a competencia metafórica, podemos valernos dela como instrumento cognitivo a través do que aprender outros contidos ou desenvolver outras habilidades, aínda que non estean relacionados directamente con ela.

Unha das principais aplicacións é a organización fraseolóxica. Se para a lingüística tradicional as unidades fraseolóxicas (UF<sup>24</sup>) eran arbitrarias, para a lingüística cognitiva forman parte do noso sistema conceptual. Grazas a isto podemos debuxar a súa rede de relacións e agrupalas en listas coherentes. Dado que as metáforas conceptuais se basean en correlacións e semellanzas, e parte das UF son de natureza conceptual, cabe dicir que son *motivadas*<sup>25</sup>. De feito, se ben as propiedades das UF non atopan consenso, Iñesta e Pamies (2000, pp. 40-41) fan alusión, entre outras, á *metaforicidade*, *metaforización* ou *imaxinabilidade*, o que revela que a metáfora é considerada un factor semántico fundamental na súa formación. Este achado supón unha mellora na organización e aprendizaxe das UF, pois implica que deixen de ser tratadas como locucións totalmente independentes e, polo tanto, que a súa didáctica deixe de pasar pola memorización irreflexiva. Confírmase a lóxica da economía da linguaxe: é máis doado aprender e usar unidades motivadas que arbitrarias.

Habitualmente, a aplicación didáctica da TMC está orientada cara aos modismos ou expresións idiomáticas. Isto explícase pola necesidade de ensinar con eficacia o máis complexo nunha LE: as metáforas conceptuais non compartidas. Agora ben, nunha visión da fraseoloxía coma un *continuum* habería unha gradación entre as expresións cuxo significado non é deducible da suma dos seus constituíntes (UF opacas) e as expresións nas que si o é (UF transparentes). Como anuncian Littlemore e Low (2006, p. 44): “by alerting learners to the figurative processes that underlie extended word meanings, it appears to be possible to promote deeper learning, longer retention and more flexible use of existing vocabulary (...)”.

---

<sup>24</sup> A fin de ter en conta tamén as metáforas lingüísticas dunha soa palabra, Dobrovol'skij e Piirainen (2005, p. 29) propoñen a denominación *Conventional Figurative Units* (CFU).

<sup>25</sup> Non obstante, a *motivación* é un concepto problemático en canto á súa delimitación, e que parece non opoñerse totalmente a *arbitrariedade* (Penadés e Díaz, 2008). Cómpre indicar que as UF poden non ser igual de motivadas para todos os falantes, e que é frecuente que perdan a súa motivación co paso do tempo. En Dobrovol'skij e Piirainen (2005, pp. 108-114) podemos atopar unha clasificación de CFU segundo a súa motivación estea baseada en símbolos (metafórica) ou noutros casos especiais como estereotipos, xestos (p. ex., *tocar madeira*), clixés etc.

Intuímos nestas palabras que a metáfora non só facilita a adquisición de UF, senón que acelera a adquisición do léxico en xeral, axudando a que sexa almacenado na memoria a longo prazo, de forma máis ou menos motivada. Conectar unha expresión nova con vocabulario xa coñecido é unha aprendizaxe significativa, ademais de lóxica: non debemos aprender as palabras soas, sen contexto, porque tampouco as atopamos así na realidade. Montaner (2010, p. 12) desenvolve este principio mediante propostas que sitúan as palabras dentro dun sistema, nun contexto lingüístico, cultural e situacional determinado. Os campos semánticos, as redes de termos ou os xogos de rol permiten unir a aprendizaxe do léxico coa metáfora conceptual.

Littlemore e Low (2006, p. 21) resaltan a importancia do contexto lingüístico inmediato para a aprendizaxe das colocacións nas que se manifestan a metáfora e a metonimia. Unha mínima alteración como, por exemplo, dicir *\*dálle un ollo á nena* en lugar de *bótalle un ollo á nena* pode confundir o receptor e impedirle comprender o significado de ‘supervisión’. Tamén a polisemia se ve a miúdo envolta nestes fenómenos cognitivos (Kövecses, 2010, p. 251), como nas preposicións *sobre* e *en*, que pasaron de ser usadas para ‘localización física’ a indicar ‘localizacións temáticas’ no pensamento (unha conferencia *sobre...*, reflexionar *sobre...*), ‘localizacións espaciais’ (seguindo a metáfora O TEMPO É ESPAZO: *sobre* a unha e media, *en* xaneiro...) e ‘localizacións emocionais’ (estar *en* problemas, *en* débeda, *en* desacordo...). En definitiva, en palabras de Littlemore e Low (2006, p. 23): “metaphor and metonymy have been found to underlie a great deal of vocabulary formation”.

Ademais do léxico, a TMC permítenos acceder á morfosintaxe. O sufixo diminutivo baséase nunha metáfora conceptual cando aplicamos ‘menor tamaño’ (propiedade física) a entidades incorpóreas como en *contiño* ou *sonequiña*; mentres que agocha unha metonimia cando o empregamos con vontade afectiva, como en *Maruxiña* ou *neniño*, pois asociamos as cousas pequenas á fragilidade que presentan seres menores coma nenos e animais (Kövecses, 2010, p. 259). O mesmo acontece cando o empregamos como valoración, entendendo que A CALIDADE É TAMAÑO: “escribiu algúns *poemiñas*”, “uns *debuxiños* sen importancia”. Un outro exemplo son as perífrases como *andar pensando*, cuxo verbo auxiliar mantén o seu significado primario de proceso en pleno desenvolvemento (Real, 2009, p. 70). Por outra banda, a metáfora PROXIMIDADE É MAIOR EFECTO (Littlemore e Low, pp. 157-159) podería aplicarse á relación entre distancia e grao de coñecemento/implicación dos demostrativos (“*esta* éche moi lista”, “eu con *ese* non me trato”, “que foi *daquela* muller?”), ou mesmo ás relacións sintácticas, onde os elementos máis achegados a unha unidade son os que máis a afectan (Lakoff e Johnson, 1980, p. 128-132). Tamén as intensificacións como “Pero que graaaaaaande!”, “É moi moi

grande”, “Comeu, comeu e comeu” indican que entendemos que MÁIS FORMA É MÁIS CONTIDO (Lakoff e Johnson, 1980, pp. 160-168).

Se pasamos ao nivel textual, decatámonos de que a metáfora estrutura e dá coherencia ao discurso. Littlemore e Low (2006, p. 151) salientan o aproveitamento que se pode sacar dela na organización textual das exposicións do alumnado, nomeadamente por medio da metáfora da viaxe<sup>26</sup>. Para Martínez Ezquerro (2016, p. 114) deberíase recorrer á aprendizaxe de certas expresións metafóricas xa desde Primaria, coa idea de potenciar a creación e estruturación de textos coherentes. Nesa mesma liña, Morera (2000, p. 241) propón para Secundaria a abordaxe da composición textual seguindo o esquema clásico da *inventio* (creatividade), *dispositio* (organización da estrutura) e *elocutio* (coherencia, cohesión, estilo), onde a metáfora intervén en todas as fases. “Además”, engade, “los procesos metafóricos potencian y estimulan la identificación con el amisor (*ethos*) y la capacidad de despertar sentimientos en los oyentes (*pathos*)” (Morera, 2000, p. 241). Con respecto a isto, Álvarez de la Granja (1999) amosa como a fraseoloxía é habitualmente desautomatizada coa vontade de captar a atención do receptor. Polo tanto, ademais de facilitar a transmisión dunha idea, funciona como foco de atractivo textual.

Como podemos comprobar nesta aproximación ás utilidades instrumentais da metáfora conceptual, as raíces das correlacións cognitivas son profundas e chegan de modo insospeitado a todos os ámbitos da gramática. Mais este achegamento non se podería considerar xusto sen mencionar a funcionalidade máis explotada da metáfora, por ser a primeira en serlle atribuída: a creatividade, a metáfora entendida como instrumento para provocar estrañamento. É a través dela que podemos comprender a arte en todas as súas expresións (Kövecses, 2010, pp. 64-65): nos deseños animados (OS OBXECTOS INANIMADOS SON PERSOAS), na escultura (O AMOR É UNHA UNIDADE), en estilos como o social-realista (O SIGNIFICATIVO É GRANDE), ou mesmo na arquitectura das igrexas cristiás (DEUS ESTÁ ARRIBA). Tamén goza dunha importante presenza a nivel visual e lingüístico na publicidade, que xa é de seu unha linguaxe do abraio (OS PRODUCTOS DE LIMPEZA SON AMIGOS), e constitúe o fundamento esencial nas *road movies* (A VIDA É UNHA VIAXE, UNHA HISTORIA É UNHA VIAXE) (Lakoff e Johnson 1980), na banda

---

<sup>26</sup> En certo modo, calquera texto formal oral ou escrito posúe unha estrutura propia da VIAXE: un inicio, un desenvolvemento e un fin do que extraer conclusións. Moitas das expresións que se fixaron para isto gardan esa idea física de percorrido: *en primeiro lugar, deixar de lado un asunto (porque se resolve máis adiante), mencionar algo de pasada, remitirse a, en último lugar...*

deseñada (na expresión das emocións) e nos xéneros literarios como a biografía (A VIDA É UNHA HISTORIA) (Kövecses, 2010, p. 70).

A nivel cultural, a metáfora subxace na formación de símbolos e mitos (UN PAÍS / ESTADO É UNHA PERSOA, A POLÍTICA É UNHA GUERRA, A POLÍTICA É UN NEGOCIO...) (Kövecses, 2010, pp. 66-68), nas cualificacións numéricas que damos e recibimos (CALIDADE É CANTIDADE) (Kövecses, 2010, p. 70), e nin sequera os xestos das nosas mans quedan fóra do seu alcance (O PASADO É ESQUERDA E O FUTURO É DEREITA) (Kövecses, 2010, p. 72).

Polo tanto, a metáfora conceptual non só é un instrumento relevante en practicamente todos os niveis da Lingüística: na morfosintaxe e no léxico, na gramática textual, na pragmática (implicaturas discursivas) e na sociolingüística (coñecementos sociais e culturais), senón que é un instrumento da vida cotiá. No ámbito do ensino de linguas, desenvolver a competencia metafórica permítenos enriquecer e profundar nas competencias comunicativa, intercultural (Acquaroni, 2011) e literaria.

En definitiva, unha vez analizado o abano de posibilidades da metáfora conceptual na aprendizaxe integral da lingua como contido, competencia e instrumento, observamos que se trata dun terreo extremadamente fértil e do que felizmente aínda queda moito por explorar, do que aquí apenas recollemos algunhas ideas a partir da súa vasta bibliografía. Concretamente, coidamos que no ensino de linguas nin sequera foi explotada unha mínima parte do seu potencial. A súa trazabilidade interdisciplinar, realmente abraiante, permite reflexionar sobre como estruturamos o mundo no que vivimos desde unha ollada relativista, respectuosa co diferente e crítica co pensamento recibido. Permite, en fin, aprender de e para metaforizar unha sociedade máis xusta.

#### **4. A metáfora nas aulas de Lingua Galega e Literatura**

Para completar o fundamento da nosa proposta de aplicación da metáfora conceptual, debemos concretar a nosa xustificación cara ao ensino de Lingua Galega e Literatura e resaltar a especial relevancia de introducir esta perspectiva innovadora nunha materia de Secundaria e que non é de L2.

En primeiro lugar, a metáfora conceptual, como parte constitutiva do pensamento e principio organizador do seu léxico monoverbal e fraseolóxico, debe ser abordada nas súas aulas, ao igual que nas de calquera lingua, sexa L1 ou L2. Ademais de todo o potencial que

recollemos en apartados anteriores, a metáfora é un instrumento urxente de reflexión crítica sobre o modo en que conceptualizamos o mundo.

En segundo lugar, consideramos que a afirmación precedente de que se trata dunha materia “que non é de L2” non é acertada. Actualmente unha gran parte do alumnado galego chega a Secundaria cunha competencia deficiente en lingua galega, e de feito acontece con frecuencia que é o ensino o único ámbito onde teñen contacto con ela. Debido á situación de diglosia imperante, mesmo entre as/os estudantes que a teñen como lingua materna son habituais os calcos do castelán, especialmente no alumnado de ámbito urbano. Aínda que a distancia conceptual entre castelán e galego non sexa tan apreciable como a que ambas gardan coas linguas estranxeiras, insistimos na importancia de sensibilizar o alumnado sobre as particularidades culturais. A fraseoloxía permite achegarse a un pobo e os seus modos de vida, dado que “no todos los grupos humanos asignan el mismo valor simbólico a los mismos referentes” (Masid, 2015, p.157). Ata moi recentemente, en galego os referentes fraseolóxicos máis comúns eran extraídos da vida rural:

palabras como *carro, muiño, gaita, fol, pano, cesta...* aparecen en múltiples fraseoloxismos. Este tipo de fraseoloxismos ofrece sumo interese pois (...) [p]ermite analizar qué [sic] obxectos seleccionan as comunidades como máis relevantes ou fontes de creación metafórica (no mundo rural, mariñeiro, urbano ou industrializado). Igualmente, ofrece a posibilidade de comprobar que valores se lles asignan a esas entidades (ás veces contraditorios) (González García, 2011, p. 121).

En terceiro lugar, porque pon en conexión a lingua galega coas linguas próximas a través das metáforas compartidas e das diferenciais, e evidencia unha carencia creativa que debe ser atallada. Mentres que nas linguas “de poder” veciñas as locucións evolucionan co paso de tempo, paralelamente ao desenvolvemento da cultura material e ao cambio de modo de vida, en galego detéctase certo estancamento. Ferro Ruibal amosou a súa preocupación en 1996 nun fermoso discurso en defensa da fraseoloxía galega que pode considerarse practicamente vixente vinte e cinco anos despois. Este académico constatou unha mingua fraseolóxica na literatura do momento, orientada ao lector urbanita e que, polo tanto, pretendía recoller o espírito das grandes cidades, o que el denominou “costumismo urbano” cargado de expresións calcadas do “argot vallecano” (Ferro Ruibal, 1996, p. 65-68)<sup>27</sup>. Xunto a este factor de redución do *output*

---

<sup>27</sup> “(...) o escritor hoxe busca un lector urbano e, como unha parte da fraseoloxía remite a cabalos e vacas, a carballos e galiñas, a millos e arados, a bubelas e a mallas, a redes e gamelas, é dicir, a un contexto cultural que xa non lle parece actual porque non é aquel no que viven os seus presuntos lectores, coida que se arrisca a usar expresións que lles resulten opacas” (Ferro Ruibal, 1996, p. 66).

fraseolóxico (e, por conseguinte, do *input* dos lectores), o autor diagnostica unha preocupante “crise de humor en Galicia”, isto é: unha castelanización que excede o terreo lingüístico e atinxe o nivel expresivo e pragmático (Ferro Ruibal, 1996, p. 44). En suma, considera esta crise da fraseoloxía enxebre como “un síntoma dunha patoloxía máis ampla” (Ferro Ruibal, 1996, p. 44). E, dado que para el a fraseoloxía é un importante elemento diferenciador da lingua galega respecto ao castelán e ao portugués, convida a “desterra-los castrapismos fraseolóxicos *\*por si as moscas, \*desde fai pouco tempo, \*é convinte facer, \*dá igual* e recuperar *polo si ou polo non, de pouco pra acá, era ben facer / compría facer, tanto ten*” (Ferro Ruibal, 1996, p. 94).

Uns anos máis tarde, Álvarez de la Granja (2003) estudou a fraseoloxía galega dentro da situación de contacto lingüístico co castelán, centrándose especialmente na alternancia de códigos (*code-switching*) e na interferencia (*code-mixing*). Conclúe que, efectivamente, o castelán forzou a desaparición de UF galegas, e que as de recente creación teñen un alto grao de coincidencia co castelán, lingua da que se toma o patrón e se traduce literalmente (p. ex., *chegar e bicar o santo* ou *irse polos cerros de Úbeda*). A explicación é clara: é a través do castelán e dos seus medios de comunicación de masas (televisión, cine, literatura, xornalismo) por onde chega ás cidades a innovación fraseolóxica. Conclúe: “Só cando o galego complete o seu proceso de normalización, poderá exercer-la súa potencialidade creadora de novas unidades fraseolóxicas en igualdade de condicións con outras linguas, como o castelán (...)” (Álvarez de la Granja, 2003, p. 623).

Vidal (2003, p. 7) tamén constatou esta carencia creativa no ámbito da paremioloxía: dos refráns utilizados entre informantes novos, o 34% tiñan equivalentes exactos en castelán “coa mesma metáfora, mesma estrutura e o mesmo léxico” e o 75% dos máis citados coincidían exactamente nas dúas linguas. En canto ó coñecemento paremiolóxico, o estudo revelou que os menores de 30 anos coñecían aproximadamente o 50% dos refráns galegos que se lles presentaron, mentres que a cifra aumentaba a un 86% nos maiores de 60 anos (Vidal, 2003, p. 9). Ferro Ruibal chega á mesma conclusión: os mestres de fraseoloxía pertencen á terceira idade. É por isto que aínda que promulga a necesidade de recuperar a fraseoloxía no ensino, na literatura, no xornalismo e de fomentar a súa investigación (como xa se está a facer), reconece que non se trata dun proceso rápido, pois “leva tempo comprende-lo seu significado, leva tempo entender a que situación lle acaen, leva tempo ensaia-lo seu uso con éxito” (Ferro Ruibal, 1996, p. 58):

(...) a aprendizaxe da fraseoloxía é lenta porque depende da transmisión oral (enténdese e incorpórase ós propios recursos a poder de oíla repetir) e ademais porque, sendo tantísimos os

ditos, non é posible oílos todos nin oír sempre os mesmos (...). Por todo iso, o corpus de ditos que unha persoa usa é proporcional ó número de anos que leva vividos. A fraseoloxía (coma o humor) quere o seu tempo (...) (Ferro Ruibal 1996, p. 66).

O foco do ensino da fraseoloxía xa está prendido: foi incluída no currículo, desde a ESO ata Bacharelato, e obxecto de publicacións de propostas didácticas como *Así falan os galegos* (Taboada e Soto, 1995), *Para dar trela* (Losada et al., 2016) e, no ámbito da paremioloxía, *Coa palabra na boca* (Iglesias González, 2019).

Con todo, estas non seguen a TMC. Para evitar a galeguización da fraseoloxía castelá, coidamos que, ademais de recuperar a que teña pertinencia para ser recuperada, insistimos en que identificar as metáforas conceptuais máis comúns pode axudar a coñecer o terreo de creatividade dispoñible e dar pé á creación, por parte dos falantes, de novas metáforas. Isto é, en certa medida, evitar que o alumnado realice transferencias metafóricas entre castelán e galego, porque xa sabemos que lingua perde nestes intercambios. Falar lingua galega con fraseoloxía castelá é falar lingua galega en termos da lingua castelá e, polo tanto, negarlle a expresividade e a autosuficiencia á galega. “Paradójicamente, siendo transferencia, la metáfora es intransferible” (Lamarti, 2011, p. 174).

Aparentemente, parece que os galegos e galegas identificamos a fraseoloxía co espírito e a creatividade da *esencia* galega, e que constitúe un dos nosos trazos de autoidentificación máis potentes, como amosan, en parte, os anuncios de Gadis. O paradoxo é que non a utilizamos, consecuentemente, como material propio sobre o que crear e evolucionar. Conservámola como musealización enxebre, coma un *Tesouro* (en palabras de Ferro Ruibal, 1996, p. 80) atemporal, como bandeira diferencial nun mundo hiperglobalizado. Mediante o xogo, seguindo a idea dos exemplos de desautomatización fraseolóxica na publicidade (Álvarez de la Granja, 1999), na literatura galega (Ferro Ruibal, 1996, pp. 71-78) e na prensa (Cajaraville, 2015), poderíase reivindicar a experiencia creativa da lingua no ensino, presentala como un tecido conceptual e lingüístico altamente maleable que agarda por nós para atopar un patrón diferente, que cause abraio e nos conceda o pracer de sentirmos representados e representadas. Se transmitimos isto ao alumnado, obteremos falantes e escritores creativos nun futuro, que antes de recorrer ao castelán como fonte, boten man da súa propia imaxinación, creen metáforas *novas* que, quen sabe?, algún día chegarán a ser metáforas idiomáticas galegas.

Ferro Ruibal (1996) sentencia:

Temos que perde-lo medo a recoñecer que o dominio da fraseoloxía é o máis alto nivel de dominio de calquera lingua. Descoñecela pódenos levar a entender do revés o que nos din ou escriben ou mesmo a que unha mensaxe nos resulte incomprendible de vez.” (p. 80-93).

## **5. Proposta de unidade didáctica**

### **5.1.Contexto**

A nosa proposta didáctica foi concibida no marco da pandemia mundial pola Covid-19, buscando aproveitar este fenómeno de extensión global e de difícil comprensión para a maioría das persoas, descoñecedoras de precedentes comparables en canto a dimensión e impacto. Para explicalo, a sociedade botou man, naturalmente, da creatividade lingüística: por unha banda, da metáfora conceptual, que lle permitiu caracterizalo a través dun abano de matices moi variados e, por outro, das innovacións léxicas, en moitos casos ligadas tamén a fenómenos metafóricos.

Daquela, consideramos a pandemia un fío condutor moi frutífero para unha unidade sobre a metáfora conceptual, dado que nos permite aproveitar unha serie de reflexións que se deron sobre o devir do mundo desde múltiples prismas, e que consistiron verdadeiramente nun punto de inflexión e de autoavaliación da sociedade, que se centrou en identificar os erros do pasado, pero tamén en reconfigurar os marcos e crear un novo paradigma, máis seguro e habitable, en cooperación. Se ben hai unha certa sensación de que este xermolo revolucionario se viu minguado conforme pasaban os meses, coidamos que sempre estaremos a tempo de *darlle unha volta* a moitos aspectos do noso modo de relacionarnos co medio.

En canto ao contexto de aplicación, trátase dunha unidade pensada para o alumnado de 3º ESO, para un grupo de arredor de 20-25 rapaces e rapazas entre os 14 e os 15 anos, aínda que podería ser facilmente adaptable para calquera curso de Secundaria. A nosa idea é ofrecer unha proposta flexible que permita a súa adecuación a outros contextos e outras temáticas cotiás de interese para o alumnado, así como o aproveitamento dos coñecementos que con ela se adquiren para ao desempeño doutras materias curriculares.

### **5.2.Obxectivos**

Os obxectivos de aprendizaxe que perseguimos con esta UD respecto aos nosos e ás nosas aprendentes son os seguintes:

1. Coñecer as características básicas da metáfora conceptual.
2. Identificar metáforas conceptuais en discursos da prensa, da publicidade e da vida cotiá.
3. Reflexionar sobre as implicacións a nivel cognitivo da metáfora conceptual.
4. Valorar e explorar as posibilidades creativas da metáfora conceptual.

5. Usar expresións figuradas galegas en contexto, particularmente fraseoloxía, relacionándoas con metáforas conceptuais.
6. Utilizar as TIC para elaborar un vídeo breve onde se poña de relevo o poder da metáfora.

### **5.3. Contidos**

Esta unidade didáctica aborda a metáfora como contido, en canto fenómeno cognitivo que se reflicte especialmente no plano léxico da lingua (fraseoloxía e colocacións), e como competencia orientada á interpretación e produción de metáforas. Isto fai dela unha unidade didáctica con contido estratéxico, dado que se concibe como un instrumento de reflexión e comprensión crítica do funcionamento da lingua e das súas implicacións sociais.

Aínda que a nosa proposta foi concibida para un contexto de aplicación amplo, se tomamos como referencia os contidos prescritivos vixentes no momento da súa elaboración, isto é, os que constan no *Decreto 86/2015, do 25 de xuño, polo que establece o currículo da ESO e do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia* para a materia de Lingua Galega e Literatura, podemos afirmar que contribúe ao desenvolvemento dos cinco bloques de contido: *Comunicación oral*, mediante as interaccións na aula e a realización dun debate; *Comunicación escrita*, a través das tarefas de cada sesión; *Funcionamento da lingua*, a partir da organización e creación de linguaxe figurada; *Lingua e sociedade*, ao traballar sobre o papel das metáforas na configuración do noso pensamento e das nosas accións, e a súa relación coa conformación de prexuízos; e *Educación Literaria*, dado que a adquisición do léxico e a valoración da dualidade estética-informativa da metáfora contribúe ao desenvolvemento da competencia lectora.

A nosa proposta tamén axuda ao desenvolvemento de todas as competencias clave que figuran no artigo 2 deste decreto curricular: comunicación lingüística, competencia matemática e competencias básicas en ciencia e tecnoloxía (p. ex., lectura dunha gráfica na sesión 6), competencia dixital (creación dun vídeo), competencia en aprender a aprender (reflexións constantes e autoavaliación), competencias sociais e cívicas, sentido de iniciativa e espírito emprendedor (decisión sobre o tema do vídeo), conciencia e expresións culturais (conexión en todo momento coa realidade cultural galega).

Así mesmo, *Dálle unha volta* traballa a prol do desenvolvemento de moitos dos elementos transversais, de entre os que destacamos os valores inherentes ao principio de igualdade de trato e non discriminación por calquera condición ou circunstancia persoal ou

social, ou o desenvolvemento sostible e medio ambiente, recollidos no artigo 6 do *Real Decreto 1105/2014, do 26 de decembro, polo que se establece o currículo básico da ESO e do bacharelato*.

## 5.4. Metodoloxía

A UD *Dálle unha volta* parte dunha metodoloxía onde o alumnado é o centro do proceso de ensino-aprendizaxe, tanto no desenvolvemento das actividades como na temática das mesmas. A figura docente ten a función de guiar mediante preguntas que favorezan a reflexión autónoma e que leven, indutivamente, á aprendizaxe. Deste modo, comezando no mundo que os e as adolescentes teñen máis próximo e, polo tanto, máis sensible ao desenvolvemento, achegarémonos a unha aprendizaxe significativa.

As actividades propostas baséanse no potencial dos elementos lingüísticos e visuais (*dual coding*), tanto en viñetas humorísticas como en publicidade e vídeos. Os textos traballados son, na súa maioría, reais (titulares de xornais e algunhas frases extraídas do CORGA), próximos ao alumnado e á súa contorna, o que favorece a súa motivación e implicación nas actividades. Entre a aura da expresividade e do xogo, os/as estudantes son animados a desenvolver a creatividade a través da lingua e a construír uns coñecementos sobre outros, por exemplo, ao relacionaren a metáfora O TEMPO É UN OBXECTO EN MOVEMENTO ou O TEMPO É ESPAZO co xesto de desprazar o dedo pola pantalla do teléfono móbil. Neste sentido, as tarefas propostas implican o alumnado no seu ambiente máis próximo, lévano a tomar decisións e a poñer en práctica a plasticidade da metáfora no discurso persuasivo e argumentativo, participando activamente na súa comunidade.

*Dálle unha volta* establécese arredor de 8 sesións de 50 minutos que desenvolven o macrotema da pandemia, esmiuzándoo nun subtema por sesión, como se pode comprobar na seguinte táboa, mediante títulos metafóricos.

Dálle unha volta		
<b>Sesión 1</b>	<i>Colles a idea?</i>	A pandemia
<b>Sesión 2</b>	<i>Facer que todo encaixe</i>	A metáfora conceptual
<b>Sesión 3</b>	<i>No mesmo barco</i>	As catástrofes naturais
<b>Sesión 4</b>	<i>Nas nosas mans</i>	A saúde
<b>Sesión 5</b>	<i>Dentro da burbulla</i>	As emocións e a comunicación
<b>Sesión 6</b>	<i>Saír da cova</i>	A economía
<b>Sesión 7</b>	<i>Cos pés na terra</i>	O medio ambiente
<b>Sesión 8</b>	<i>Recoller os froitos e iluminar o camiño</i>	O futuro

Táboa 1. Sesións e centros de interese.

Todas as sesións gardan unha estrutura tripartita semellante: unha actividade de motivación ou reflexión inicial para presentar o tema ou activar coñecementos previos, actividades centrais de desenvolvemento, máis ou menos controladas e, finalmente actividades de avaliación ou consolidación, normalmente máis libres e creativas, que poden ir desde a entrega dun ticket de saída (*exit ticket*)<sup>28</sup> a unha tarefa completa da que se obtén un produto final, como é a que clausura a unidade: a realización dunha campaña de concienciación nas redes sociais. En todo caso, buscamos que se sucedan de modo máis ou menos dinámico a fin de manter a atención e o interese do alumnado.

Os agrupamentos serán, baixo esta mesma premisa, diversos: haberá lugar para as reflexións en grupo-clase, debates a partir de dous grupos grandes, actividades individuais para asentar coñecementos e outras máis creativas en parella. Estableceranse sete pequenos grupos (de 3-4 persoas) xa desde a primeira sesión que contribuirán ao produto final da unidade a partir da realización dun breve vídeo onde se aproveite o potencial da metáfora para denunciar, reivindicar ou concienciar sobre un asunto de escolla libre. Haberá un grupo adxudicado a cada sesión que recibirá a través da aula virtual, ao final desa xornada, unha pequena tarxeta con preguntas que activarán posibles ideas para o vídeo, profundando arredor do tema da sesión. Os sete vídeos serán finalmente recollidos nunha conta de Instagram co cancelo #DálleUnhaVolta, que tamén poderá albergar outro material creado ao longo da unidade. Unha vez subidos todos os vídeos, sería recomendable que cada grupo presentase oralmente o seu, explicando a reflexión e as decisións que o sosteñen.

En canto aos recursos necesarios para o desenvolvemento das sesións, valerémonos de fotocopias individuais e tarxetas plastificadas para grupos, que figuran nos anexos, ademais dun ordenador, un proxector e altosfalantes para visualizar algúns vídeos. Se todas as alumnas e alumnos tivesen teléfono móbil, poderíamos aproveitalo para o ticket de saída de Socrative<sup>29</sup>, non sen avisar con antelación ás familias mediante AbalarMóbil. No caso de que dispuxesen no centro dun ordenador persoal, as actividades en papel poderían adaptarse a ActivInspire<sup>30</sup>, de modo que as puidesen realizar arrastrando e completando tanto nos seus ordenadores coma no encerado dixital.

---

<sup>28</sup> Pequena tarxeta en papel ou breve formulario dixital que nos permite coñecer, ao final da sesión, xeralmente mediante a resposta a unha pregunta máis ou menos aberta, a asimilación individual dun determinado contido.

<sup>29</sup> Aplicación educativa que lle permite ao alumnado acceder cunha clave, desde calquera dispositivo, a un breve cuestionario, a fin de que o profesorado obteña un *feedback* instantáneo.

<sup>30</sup> Programa que permite a creación de diapositivas para encerado dixital ou a elaboración de exercicios cos que o alumnado pode interactuar en ordenadores individuais: desprazar elementos, escribir, debuxar, subliñar etc.

## 5.5. Secuencia de actividades

A continuación presentamos a secuencia das actividades, especificando en cada sesión os obxectivos traballados, os contidos, materiais e recursos, agrupamentos e temporalizacións.

### Sesión 1: *Colles a idea?*

OBXECTIVOS	RECURSOS	ACTIVIDADES	AGRUP.	TEMPO
1 e 2	✓ Ordenador	1) Chuvia de ideas	grupo-clase	15 min.
CONTIDOS	✓ Proxector	2) Ficha de actv.	grupo-clase	20 min.
A definición de metáfora	✓ Fotocopia (anexo 1) ✓ Papel ou móbiles e Wi-fi			

Táboa 2. Organización da sesión 1.

1) **Chuvia de ideas:** Preséntase a unidade didáctica preguntando pola definición que o alumnado manexa de *metáfora*: Onde as podemos atopar? Facedes uso delas habitualmente na fala? Con que propósito? No encerado propoñemos unha chuvia de palabras relacionadas coa guerra e coa pandemia. Amosamos no proxector algúns titulares que asocian estes dous conceptos, e que polo tanto son metáforas. Preguntámoslles se, sen a reflexión e a definición que foron realizadas previamente, as percibirían como tales.

- a. “Científicos logran predicir o avance da Covid contemplando as súas mutacións”
- b. “Militares alemáns aterran mañá en Lisboa para axudar no combate contra a Covid-19”
- c. “A pandemia non dá tregua: 66 contaxios cada hora”
- d. “A UDC combaterá a covid nas aulas con CO2”
- e. “Oriente vs. Occidente no ataque ao virus”
- f. “En guerra”
- g. “Colapso tamén nos servizos de Psicoloxía mentres a covid impacta de cheo na saúde mental”

Despois da lectura dos titulares, favorecemos unha reflexión ponderativa sobre a guerra e a Covid-19, guiándonos polo cuestionario seguinte:

- Teñen algo en común a guerra e a pandemia?
- Nunha pandemia hai gañadores e perdedores? Hai un inimigo? Hai enfrontamento e loita? Ou empatía e coidados?
- Que efecto produce entender a pandemia en termos de guerra?
- Sente o mesmo unha familia que sofre unha guerra que unha familia que sofre unha pandemia? É igual de grave?

- 2) **Ficha de actividades:** Preguntámoslle ao alumnado que metáforas se empregan para falar da pandemia a partir da análise das metáforas presentes nas viñetas que figuran no anexo 1, a maior parte delas de carácter visual: unha partida de xadrez, o efecto dominó, unha lotaría, un partido de fútbol, un desastre natural (incendio, tsunami...), unha persoa, un produto chinés, un monstro, unha carreira etc. Unha vez interpretadas as imaxes, animámoslos a que busquen a relación cos titulares reais de xornal que aparecen ao final da ficha.
- 3) **Ticket de saída:** A fin de coñecer o éxito da sesión e favorecer a confrontación entre os coñecementos previos e os novos, o alumnado debe responder en Socrative (se tivesen móbil) ou nun anaco de papel a seguinte pregunta: *Despois da clase de hoxe, que entendes por metáfora? Cambiou a túa definición inicial?* (anexo 2).

Nesta sesión, o grupo 1 recibe a primeira tarxeta do anexo 12 no cartafol do seu grupo na aula virtual, que os convida a realizar unha busca sobre algúns dos movementos que se reivindicaron desde Twitter co ánimo de “coidar” a lingua empregada para referirse á pandemia: #ReframeCovid e #IstoNonÉUnXogo. A partir disto, poderán reflexionar sobre outros aspectos en que cumpra coidar a lingua.

### **Sesión 2:** *Facer que todo encaixe*

OBXECTIVOS	RECURSOS	ACTIVIDADES	AGRUP.	TEMPO
1, 2 e 4	✓ Ordenador	1) Crebacabezas	pequeno grupo	15 min.
CONTIDOS	✓ Proxector	2) Explicación	grupo-clase	15 min.
A metáfora conceptual e os seus dominios	✓ Altopalantes			
	✓ Internet	3) Vídeo e ficha de actv.	grupo-clase e individual	15 min.
	✓ Pezas (anexo 3)			
	✓ Ficha (anexo 4)			

**Táboa 3.** Organización da sesión 2.

- 1) **Crebacabezas:** Distribuímos unha serie de pezas de crebacabezas por grupo (anexo 3): algunhas representan os dominios meta mediante palabras (EMOCIÓN, MORAL/ÉTICA, PENSAMENTO, COMUNICACIÓN...); outras, os dominios fonte, mediante imaxes (TEMPERATURA, LIMPO/SUCIO, MÁQUINA, CONDUTO...), e outras, frases que conteñen expresións lingüísticas de metáforas conceptuais. O alumnado intenta establecer relacións entre os tres grupos de pezas. Finalmente, facemos un comentario final por grupos, en que cada un xustifica a súa escolla. A maioría destas metáforas conceptuais serán traballadas máis polo miúdo noutras sesións.

- 2) **Explicación:** Expoñemos brevemente a definición e os trazos elementais da metáfora conceptual e da función de cada dominio, apoiándonos nos exemplos das tarxetas e outros.
- 3) **Vídeo e ficha de actividades:** Antes de visualizar o anuncio promocional da XXIX Mostra de Encaixe de Camariñas, *Cando todo encaixa* (<https://fb.watch/3zm8aYxS7z/>), preguntámoslles: que realidades poden *encaixar*? agardando que unha das posibles respostas poida ser, por exemplo, “dúas persoas”, e que polo tanto poidamos abordar a distinción entre o significado literal e o figurado. Tras o visionado do vídeo, poderemos preguntarlles cal destes significados se corresponde con el, ademais de establecer que se entende por *encaixar* ou *tecer* segundo as imaxes e a letra da canción *Fronteiras*, de Guadi Galego, que nel aparece. No vídeo, o encaixe sostén estruturas (pontes, monumentos) e encóntrase na propia natureza (animais, campo, mar...), facendo que todo *encaixe*. Semella que a arte crea harmonía e beleza e, que polo tanto, *tecer* o mundo é sinónimo de *crealo* e *sostelo*.

Nas actividades do anexo 4 propoñémoslles identificar as metáforas dos versos da canción e reflexionar sobre a metáfora O SIGNIFICATIVO É GRANDE, que se materializa visualmente no vídeo, a través de palillos e encaixes xigantes que forman parte da paisaxe. De seguido, animámoslos a que pensen ou busquen exemplos prácticos desta metáfora e a que a relacionen cunha das funcións discursivas da metáfora: explicar, chamar a atención, insistir na importancia de algo etc.

A continuación, a modo de ampliación e retomando os versos da canción “roubamos palabras ao vento / tecemos con elas o amor”, damos pé a descubrir as metáforas sobre as que se entende o amor e o acto de *tecer* mediante palabras (*enguedellarse, perder o fío, a trama* textual, *fiar* unha historia...). Mesmo poderíamos suxerir nesta altura unha busca sobre os poemas galegos que se basean no motivo de *tecer*, en relación estreita co mito de Penélope (Blanco, 2009): o alumnado podería partir de Rosalía de Castro, autora que consta no currículo literario de 3º ESO (“Tecín soia a miña tea”, “Desde los cuatro puntos cardinales”) para comparala con outros poetas posteriores como Xosé María Díaz Castro (“Penélope”), Álvaro Cunqueiro (“O retorno de Ulises”) ou Xohana Torres (“Penélope”).

Nesta sesión, o grupo 2 recibe a segunda tarxeta do anexo 12 a fin de facelos reflexionar sobre a ligazón que establecemos entre o amor, a guerra e a pandemia.

### Sesión 3: No mesmo barco

OBXECTIVOS	RECURSOS	ACTIVIDADES	AGRUP.	TEMPO
2, 3, 4 e 5	✓ Ordenador	1) Nube de palabras	grupo-clase	5 min.
CONTIDOS	✓ Proxector	2) Vídeo e ficha de actv.	grupo-clase	25 min.
Frasesoloxía	✓ Altosfalantes			
	✓ Wifi e móbiles	3) Tarefa: slogan	parella	15 min.
	✓ Ficha (anexo 5)			

Táboa 4. Organización da sesión 3.

- 1) Nube de palabras:** Iniciamos a aula facendo memoria dos dominios fonte a través dos que se entende o coronavirus. O alumnado escribe as palabras nos seus respectivos teléfonos móbiles e proxéctase en directo, no encerado, a nube de palabras colaborativa que se vai creando en WordCloud. Preguntamos se se trata de dominios fonte connotados positiva ou negativamente.
- 2) Vídeo e ficha de actividades:** Para introducir o tema, intentamos que establezan o nexo de unión entre as tres viñetas que encabezan as actividades (anexo 5). Despois visualizamos o vídeo dunha campaña da Xunta que pretende fomentar o consumo de produto fresco do mar en tempos de pandemia, e que acaba co lema “Estamos no mesmo barco” (<https://www.youtube.com/watch?v=MbEG-7Lv708>). Podemos contrastar a frase coa viñeta da segunda páxina do anexo 5 e deducir o efecto da metáfora. Posteriormente proporcionamos máis expresións fraseolóxicas que se constrúen baixo a mesma metáfora, A VIDA É UNHA VIAXE POR MAR, á que engadimos A CHUVIA É UN OBSTÁCULO NA VIDA. Podemos preguntarlles nesta altura: E ti, estiveches algunha vez *coa auga ó pescozo?* Es dos que *afoga en pouca auga?*

Como actividades de ampliación, suxerimos as seguintes ligazóns na aula virtual a xogos no Portal das Palabras, ademais da lectura de *No seu tempo, non vai mal tempo* (<https://portaldaspalabras.gal/lexico/allos-con-bugallos/no-seu-tempo-non-vai-mal-tempo/>):

- <https://portaldaspalabras.gal/xogo/as-partes-do-barco/>
- <https://portaldaspalabras.gal/xogo/que-dia-vai-hoxe/>
- <https://portaldaspalabras.gal/xogo/o-clima/>

- 3) Tarefa:** Creación dunha nova metáfora que denuncie a situación de emigrantes e refuxiados para formar posteriormente carteis que interpelen á sociedade, e que poderán ser subidos á conta de Instagram.

Nesta sesión, o grupo 3 recibe a terceira tarxeta do anexo 12 para reflexionar sobre a paremioloxía galega que ten a *casa* como dominio fonte ou que parte dun uso metonímico desta. Podemos facilitarlles dicionarios, o Refranero multilingüe do Centro Virtual Cervantes ou a aplicación para móbil Refraneiro Galego.

#### Sesión 4: *Nas nosas mans*

OBXECTIVOS	RECURSOS	ACTIVIDADES	AGRUP.	TEMPO
3, 4 e 5	✓ Ordenador	1) Mapa conceptual	grupo-clase	10 min.
CONTIDOS	✓ Proxector	2) Ficha de actv.	individual	30 min.
Metáfora e fraseoloxía	✓ Ficha (anexo 6)	3) Tarefa: xogo	individual	10 min.

Táboa 5. Organización da sesión 4.

- 1) Mapa conceptual:** Comezamos a sesión coas preguntas: Que é a saúde? Que verbos adoitan acompañar esta palabra? No encerado, elaboramos conxuntamente un mapa conceptual que teña o termo *saúde* no centro e, ao redor, as suxestións das/dos estudantes: *ter (boa ou mala) saúde, ter unha saúde fráxil ou de ferro, perder saúde, conservar a saúde, arrebatarse a saúde, gañar en saúde...* Preguntamos: se borramos a palabra *saúde*, que outras palabras a poderían substituír? A partir das respostas poderase deducir que A SAÚDE É UNHA POSESIÓN VALIOSA.
- 2) Ficha de actividades:** A partir do anexo 6, amosamos xogos de palabras ou usos metafóricos reais co léxico do ámbito sanitario, animándoos a explicalos e buscar outros. Por exemplo, as colocacións “*presión hospitalaria*” e “*aliviar restricións*”. Posteriormente, introducimos expresións metafóricas, fraseolóxicas ou paremiolóxicas, arredor da palabra *man*.
- 3) Tarefa:** Fomentamos que o alumnado distinga o sentido literal e figurado das expresións traballadas, ademais de consolidalas con enunciados creativos, onde xogue con ambos os dous significados.

Como ampliación, nalgún momento poderíamos explicar que a saúde tamén se entende en termos de verticalidade: A SAÚDE É ARRIBA e A ENFERMIDADE É ABAIXO, e animalos a que busquen frases onde se reflicta esta metáfora conceptual: dicimos que alguén *cae* enfermo, a súa saúde *vénse abaixo, decae*, e mesmo despois de *remontar* pode ter unha *recaída*. Unha vez vistos os exemplos podemos preguntarlles por que pensan que a metáfora funciona ben, isto é, en que sentido é motivada.

Nesta sesión, o grupo 4 recibe a cuarta tarxeta do anexo 12, onde é invitado a analizar o modo en que unha metáfora se explota na publicidade para atraer o consumidor. A partir dela, animámolo a empregar a mesma técnica no seu vídeo.

### Sesión 5: Dentro da burbulla

OBXECTIVOS	RECURSOS	ACTIVIDADES	AGRUP.	TEMPO
2, 3, 4 e 5	✓ Ordenador	1) Busca de termos	grupo-clase	5 min.
CONTIDOS	✓ Proxector	2) Ficha de actv.	individual	35 min.
Metáfora e fraseoloxía	✓ Ficha (anexo 7)	3) Tarefa: WhatsApp	parella	10 min.

Táboa 6. Organización da sesión 5.

- 1) **Busca de termos:** Comezamos preguntando que medidas, ademais da hixiene, se tomaron para controlar a pandemia. A partir de respostas como “distanciamento social” e “confinamento”, instaremos as/os estudantes a buscar no dicionario o primeiro significado deste último termo. Por exemplo, no DRAG aparece como ‘pena consistente en relegar o condenado a un lugar determinado, para que viva en relativa liberdade, baixo a vixilancia da autoridade’. Convidarémolos a reflexionar sobre as connotacións que agocha a palabra usada no contexto da pandemia e a buscar sinónimos que lles parezan menos desacougantes para o conxunto da sociedade: *reclusión, encerro, pechamento, peche, illamento...* Entre eles, poderase propoñer *burbulla*, termo que usariamos como enlace para as seguintes actividades.
- 2) **Ficha de actividades:** A partir dos personaxes da película *Inside Out* do anexo 7 abordamos a metáfora AS EMOCIÓN SÓN TEMPERATURA e O CORPO É UN CONTEADOR DE EMOCIÓN S. Neste filme, cada personaxe é unha emoción que domina en certos momentos o corpo dunha rapaza dende a nenez ata a adolescencia, e están deseñadas de modo que o seu comportamento e a súa imaxe se basean en como entendemos as emocións, metaforicamente, os seres humanos. Achegámoslos, polo tanto, ás metáforas e a parte da fraseoloxía que deriva delas. Podemos preguntar tamén se o alumnado que viu o filme se lembra de como este conceptualiza metaforicamente os recordos: unha serie de obxectos esféricos que se almacenan na mente en forma de estantes e edificios e que, en coherencia con esta interpretación, poden ser destruídos.

A continuación, traballamos coa metáfora da canle, A COMUNICACIÓN É ENVIAR PALABRAS A TRAVÉS DUN CONDUTO, coa pretensión de que eles mesmos se decaten de

que AS PALABRAS SON OBXECTOS, xogando a alterar as colocacións de certas unidades fraseolóxicas. Nesta altura, sería interesante preguntar como empregan esta metáfora no WhatsApp, axudándoos a chegar a exemplos como: *Chegouche o que che enviei? Se te amola algún seguidor, bloquéao. Déixame buscar a conversa e ensínoche o que me dixo. Non volvo compartir convosco ese meme...*

Finalmente, abordamos os sinónimos do léxico das emocións mediante a metáfora OS OLLOS SON CONTADORES DE EMOCIÓNS.

- 3) **Tarefa:** Deberán crear, por parellas, unha conversa de WhatsApp mediante a aplicación WhatsApp Fake Chat poñendo en práctica contextualizada a fraseoloxía das emocións e da metáfora da canle.

Nesta sesión, o grupo 5 recibe a quinta tarxeta do anexo 12, que os convida a ver un vídeo do *Digocho eu* e a reflexionar sobre O AFECTO É CONTACTO, e as situacións ás que habitualmente *pechamos os ollos*. O seu vídeo deberá animar a *abrir os ollos* a unha inxustiza ou realidade da súa escolla.

### Sesión 6: *Saír da cova*

OBXECTIVOS	RECURSOS	ACTIVIDADES	AGRUP.	TEMPO
2, 3 e 5	✓ Ordenador	1) Reflexión	grupo-clase	10 min.
CONTIDOS	✓ Proxector	2) Ficha de actv.	individual	30 min.
Metáfora e fraseoloxía	✓ Ficha (anexo 8)	3) Debate	dous grupos	10 min.

Táboa 7. Organización da sesión 6.

- 1) **Reflexión:** Comezamos preguntando pola relación entre o debuxo e o titular que encabeza a ficha do anexo 8. Ten sentido botarlle a culpa dunha crise económica a unha enfermidade? Que se oculta detrás da metáfora? De quen é realmente a culpa?
- 2) **Ficha de actividades:** Ensinamos unha serie de frases arredor da metáfora MÁIS (CANTIDADE) É ARRIBA. A posterior alteración destas leva a formular a contraria: MENOS (CANTIDADE) É ABAIXO: ter o *colesterol baixo, poñer polo chan, en baixa estima, descenderon/baixaron...* Seguindo esta idea, reflexionamos sobre como as gráficas empregan esta metáfora, e a aparente confrontación entre *desescalada* e *saír da cova*.

A continuación, presentamos unha serie de consignas publicitarias ou paremiolóxicas que cuestionan a metáfora que rexe o progreso, MELLOR É MÁIS. Por

último, discutimos a diferenza de uso entre as palabras *rebaixa* e *recorte*, encarnado na metáfora citada e na súa oposta, PEOR É MENOS.

- 3) **Debate:** Abrimos un debate na aula en que a metade da clase debe buscar argumentos baseados na súa experiencia e coñecemento do mundo para defender MELLOR É MÁIS e, a outra metade, para MELLOR É MENOS.

Nesta sesión, o grupo 6 recibe a sexta tarxeta do anexo 12. Deben ler unha nova do *Nós Diario* construída sobre as metáforas: MÁIS (CANTIDADE) É ARRIBA, MENOS (CANTIDADE) É ABAIXO e A ECONOMÍA É UN EDIFICIO. A solución final que se propón é un *equilibrio* destas cantidades, idea que pode servir de alicerce para o seu vídeo mediante, por exemplo, a promoción do comercio local da súa zona.

### Sesión 7: *Cos pés na terra*

OBXECTIVOS	RECURSOS	ACTIVIDADES	AGRUP.	TEMPO
2, 3, 4 e 5	✓ Ordenador	1) Reflexión	grupo-clase	5 min.
CONTIDOS	✓ Proxector	2) Ficha de actv.	individual	30 min.
Metáfora e fraseoloxía	✓ Ficha (anexo 9)	3) Tarefa: meme	parella	15 min.

Táboa 8. Organización da sesión 7.

- 1) **Reflexión:** Iniciamos a sesión coas preguntas: Que significa ter os pés na terra ? Cal é o seu antónimo? Ao obtermos a resposta *estar* ou *andar nas nubes*, establecemos a metáfora RACIONALIDADE É ABAIXO e IRRACIONALIDADE É ARRIBA.
- 2) **Ficha de actividades:** Orientámonos cara ao significado de *Terra* como ‘planeta’ e reflexionamos sobre a súa *enfermidade* cubrindo unha ficha de diagnóstico (anexo 9): ten febre, seca, cambios bruscos de temperatura, está intoxicada ou respira mal... As causas que sinale o alumnado poden ser empregadas como transición ao exercicio seguinte, onde se traballa a metáfora AS IDEAS SON PLANTAS a partir de diversas expresións. Ao rematar, podemos preguntarlles se se pode dicir que *regamos* as ideas, que as *podamos* ou que *murchan*. Entenderíamos esas metáforas creativas se as escoitásemos ou se as lésemos? Cales son as equivalencias que facemos na nosa mente? Mesmo podemos profundar na relación entre IDEAS e PLANTAS levándoa ata o campo da etimoloxía: asociar *eido* como 'terreo cultivado' pero tamén, nun sentido figurado, ‘ámbito de ideas’, con *cultura*, 'coñecementos' pero tamén 'cultivo', de onde derivan as palabras *horticultura*, *silvicultura*, *puericultura*...

A continuación propoñemos que busquen a definición de *progreso* no dicionario: ‘evolución cara a un estado mellor, máis avanzado’ (DRAG), e que identifiquen as metáforas que a compoñen, MELLOR É MÁIS, traballada na sesión anterior, e MELLOR É MOVEMENTO CARA ADIANTE. Preguntamos: para mellorar temos que ir sempre cara adiante? Ás veces non haberá que *botarse atrás, recuar*? A partir das imaxes que presentamos, deberán buscar por parellas unha lista de cinco consellos para coidar e protexer o planeta a diario.

- 3) **Tarefa:** A partir da lectura do artigo “infodemia” no *Portal das palabras*, <https://portaldaspalabras.gal/lexico/mira-que-din/infodemia/>, e da busca da procedencia da palabra *meme*, deberán crear un meme que sexa informativo e alerte dos perigos do cambio climático, a partir dalgunha expresión metafórica.

Nesta sesión, o grupo 7 recibe a sétima tarxeta do anexo 12, que o convida a buscar na publicidade en que modo se entende que O ÉTICO É LIMPO, ademais de información sobre o movemento #ResiduoCero.

### Sesión 8: Recoller os froitos e iluminar o camiño

OBXECTIVOS	RECURSOS	ACTIVIDADES	AGRUP.	TEMPO
2, 3, 4, 5 e 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ordenador</li> <li>✓ Proxector</li> </ul>	1) Vídeo e ficha de actv.	individual e en parella	30 min.
CONTIDOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Altofalantes</li> <li>✓ Internet</li> </ul>	2) Tarefa final	pequeno grupo	20 min.
Repaso final	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Móviles/ordenadores</li> <li>✓ Ficha (anexo 10)</li> </ul>			

Táboa 9. Organización da sesión 8.

- 1) **Vídeo e exercicios:** Visualizamos o vídeo de felicitación de Aninovo do Concello de Muras (<https://www.youtube.com/watch?v=NN7Xp5dhObI>) para despois traballar con algunhas das frases, nunha táboa, buscando o significado metafórico das expresións en cursiva, practicamente todas elas traballadas ao longo da unidade. Poderíamos realizar unha adaptación máis dinámica desta actividade de consolidación mediante un Kahoot.

A continuación, presentamos unha liña do tempo e preguntámoslles como pensan que *vén* o futuro, é dicir, como o *ven* elas e eles:

- Como situariades os tempos verbais na liña? Coincidides todos na súa disposición? Por que o futuro vai á dereita e o pasado á esquerda? Se puxeramos unha persoa a camiñar no centro da liña, para que lado miraría?

- O tempo é realmente movemento? Comparádeo co movemento dos dedos ao desprazarse e pasar páxina/fotos na pantalla do móbil. Correspóndense as direccións?
- Tamén é este o sentido en que escribimos. Pensas que todas as culturas entenderán a liña así?

Descubrímoslles, en definitiva, a metáfora O TEMPO É UN OBXECTO EN MOVEMENTO apoiándonos en certas imaxes publicitarias e titulares da pandemia.

**2) Tarefa final:** Presentamos a páxina de Instagram onde deberán subir os vídeos creados en grupo, entre outras tarefas, e resolvemos dúbidas sobre a presentación destas.

Como ampliación, podemos facilitarlles o mapa visual da metáfora O DISCURSO É UNHA VIAXE (anexo 11), da que se poden valer para estruturar, por exemplo, a posible presentación oral do traballo, ou mesmo algún dos vídeos. En calquera caso, trátase dunha metáfora que lles resultará de utilidade para organizar discursos orais e escritos no futuro.

## 5.6. Avaliación

Para avaliar a efectividade do proceso de ensino-aprendizaxe desta unidade, poderemos cualificar o vídeo e as tarefas individuais. Propoñemos un reparto de porcentaxes e de instrumentos de avaliación na táboa que segue, que deberán ser adaptados ós estándares de aprendizaxe e criterios de avaliación que estean vixentes no contexto de aplicación.

Vídeo en grupo	50%	Instrumento: rúbrica
Tarefas e actitude	30%	Instrumento: escala de observación
Exame final (con outra UD)	20%	Instrumento: proba escrita

Táboa 10. Proposta de avaliación.

Consideraremos que a unidade foi un éxito se os alumnos e alumnas participan activamente, reflexionan e se implican na aprendizaxe. Con todo, poderemos realizar un cuestionario a través dun formulario de Google que recolla información sobre os puntos fracos da unidade e, ao mesmo tempo, funcione de autoavaliación do alumnado, de modo que poidan reflexionar sobre a súa actitude e os coñecementos adquiridos.

No caso de realizarse exposicións dos vídeos, sería de interese, a fin de traballar a competencia de aprender a aprender e desenvolver a escoita activa, que o alumnado cubrise unha pequena grella avaliando as producións dos outros grupos.

### **5.7. Atención á diversidade e NEAE**

Consideramos que esta unidade respecta diversos modos de aprendizaxe, como o visual, a través das imaxes, esquemas e chuvias de palabras dixitais que se empregan como soporte ao longo da sesión; o cinestésico, a través da escrita e da manipulación das pezas dun crebacabezas; ou o auditivo, a través da reflexión, da canción e do debate.

Se houbese alumnado doutras orixes e/ou falante doutras linguas, a súa inclusión non supoñería un obstáculo, senón un factor de enriquecemento da unidade, xa que permitiría establecer que metáforas son compartidas e cales non, negociar significados e poñer sobre a mesa a dicotomía universalidade-diversidade, favorecendo o desenvolvemento da competencia intercultural.

No caso do alumnado con Necesidades Específicas de Apoio Educativo (NEAE), no seo do seu grupo fomentárase a titoría entre iguais. Pola contra, ao traballarmos con preguntas e respostas moi abertas que animan ao alumnado a participar e, polo tanto, a crear un ambiente de certo balbordo, aqueles diagnosticados de TDAH ou con Discapacidade Auditiva poderían ter dificultade para manter a atención ou a comprensión. Un recurso que nos pode axudar a facer o silencio na aula a través da propia linguaxe figurada son os códigos chamada-resposta ou *call-and-response*. Por exemplo, poderase establecer nesta unidade que, cando a docente diga o inicio dun refrán como “vai así o mundo rolando”, os/as estudantes deben responder a coro “uns rindo e outros chorando”, favorecendo que se faga a un tempo o silencio na aula.

Agora ben, a nosa unidade didáctica ten unha dificultade engadida para o alumnado diagnosticado con Trastorno do Espectro Autista, que é a abordaxe da linguaxe figurada. O habitual é que este tipo de alumnado teña unha adaptación curricular, non obstante sempre pode estar na nosa man favorecerlle o acceso aos materiais da aula a través, por exemplo, da elaboración de pictogramas co significado literal e figurado das expresións metafóricas. Amosamos a continuación un exemplo desta adaptación, na que empregamos os pictogramas da versión galega da páxina web do Centro Aragonés para a Comunicación Aumentativa e Alternativa (ARASAAC).

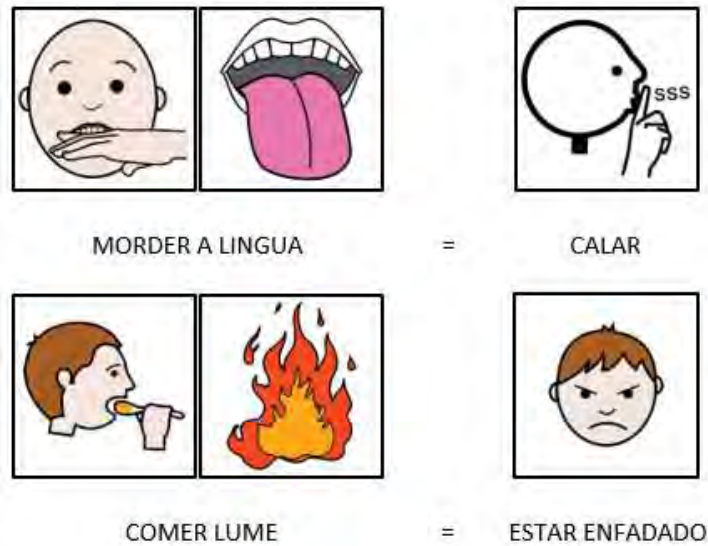


Ilustración 1. Exemplo de adaptación de linguaxe figurada con pictogramas.

## 6. Conclusións

Ao longo destas páxinas fomos ofrecendo unha breve panorámica e caracterización da metáfora conceptual, desde a xénese da súa teoría ata as aplicacións máis habituais na didáctica de linguas. En concreto, centrámonos no seu aproveitamento no ámbito do ensino da lingua galega en secundaria, onde a metáfora se descobre coma un contido verdadeiramente fértil e motivador para o alumnado. Permítelle desenvolver o pensamento abstracto ao tempo que reduce o seu esforzo cognitivo noutras aprendizaxes, grazas ás múltiples asociacións que tece en direccións diferentes, mais non por iso afastadas do/a aprendente: as artes pictóricas, o audiovisual, a música, a lingua cotiá etc.

En canto á proposta *Dálle unha volta*, malia partir do marco da pandemia global pola Covid-19, pretende ser un exemplo adaptable á diversidade de calquera marco social candidato a ser obxecto de discusión e de reflexión lingüística e cognitiva. Alén disto, somos conscientes de que o seu principal hándicap é que non se materializou en ningunha aula. Trátase dunha aplicación didáctica de mostra que non viu satisfeito o seu principal interese: a avaliación dos contidos adquiridos polo alumnado, das dificultades atopadas e dos puntos fracos das actividades. Só despois de todo ese proceso poderíamos falar da súa efectividade.

Con todo, este proceso valeunos para abrir todo un camiño de posibilidades: en cursos máis altos, podería poñerse en relación a metáfora conceptual cos tópicos literarios *tempus fugit*

(O AMOR É UN OBXECTO EN MOVEMENTO), *militia species amor est* (O AMOR É UNHA GUERRA), *venatus amoris* (O AMOR É UNHA CAZA), *peregrinatio vitae* ou *homo viator* (A VIDA É UNHA VIAXE), *oculos sicarii* (OS OLLOS SON CONTEDORES DE EMOCIÓN). Por outra banda, coidamos que o tratamento ideal da metáfora sería un proxecto interdisciplinar, isto é, interdepartamental, que permitise achegarse a ela de forma holística, a través de todas as súas manifestacións, relacionando a literatura e a música, as artes plásticas e a filosofía, e orientada a favorecer unha explicación metalingüística e intercultural.

A metáfora é tamén un fenómeno de elevado interese para o desenvolvemento do currículo integrado de linguas (CIL), pois permitiría unha xestión rendible da adquisición da linguaxe figurada nas linguas curriculares (galego, castelán, inglés, francés, portugués, alemán). A partir duns fundamentos básicos sobre a universalidade da metáfora conceptual, o alumnado podería achegarse ás diferenzas ou particularidades de cada lingua colaborando en proxectos plurilingües ou establecendo a diario relacións interlingüísticas que de seguro farían máis eficaz a aprendizaxe das expresións idiomáticas motivadas.

Ademais, como apuntamos nalgúns metáforas recollidas no corpo do traballo, un terreo conceptual especialmente interesante e necesario para o alumnado adolescente é o das relacións socio-afectivas e a desigualdade de xénero, que acostuman ir da man e que se materializan na fala a través de metáforas como LIGAR É CAZAR, A REPRODUCCIÓN É UNHA SEMENTEIRA e, na publicidade, A MULLER É UN OBXECTO DE CONSUMO, todas elas reprodutoras dos prexuízos e das desigualdades existentes.

Como soporte a traballos que sigan esta liña, sería de gran interese contar previamente cunha recompilación de expresións metafóricas galegas (fraseolóxicas e monoverbais) organizadas por dominios fonte e meta, que de seguro faría moito máis sinxela e completa unha proposta didáctica destas características, ao tempo que axilizaría enormemente a tarefa do profesorado que quixese levar ás aulas a metáfora conceptual. Centrándonos xa na fraseoloxía, unha das partes que máis individualizan a nosa lingua, ademais de enriquecela —pois controlar a fraseoloxía é controlar a lingua a un nivel avanzado—, consideramos que tamén sería de interese contar con datos relativos á comprensión da fraseoloxía en relación co humor galego, e ver en que medida se cumpre o que Ferro Ruibal (1996) anticipa: a dificultade entre as novas xeracións para comprender a retranca e a linguaxe figurada galega. A teor deses resultados, sería igualmente interesante analizar en que medida a mocidade emprega calcos do castelán ou do inglés, así como cuantificar o seu nivel de coñecemento activo e pasivo da fraseoloxía

galega. Cabería estudar en que medida o estándar e o rexistro formal que difunde o ensino obvia a adquisición de fraseoloxía (especialmente a tradicional), e verificar se se está a crear ou non nova fraseoloxía galega. Este tipo de investigacións, ademais de seren necesarias para medir a vitalidade da lingua galega, poderían achegar luz sobre o modo en que a metáfora conceptual pode *darlle unha volta* a esta situación desde as aulas de secundaria.

En definitiva, nesta páxinas puidemos comprobar como a metáfora actúa, no plano puramente lingüístico, como fenómeno limítrofe entre o léxico e a gramática, entre a lingua e a literatura, entre a semántica e a pragmática. Pasamos de comprendela como algo accesorio, superficial, puramente estético, a algo profundo, cognitivo e fundamental: unha bisagra dos fundamentos da linguaxe cuxa omnipresenza chega ata estas liñas. *Dálle unha volta* é un exemplo modesto de como a teoría da metáfora conceptual podería levarse ás aulas, integrándoa como un contido que irrigue os curriculares: a fraseoloxía, a literatura, a comprensión e a expresión lingüística, os valores transversais. E é, sobre todo, a materialización do desexo de que veñan moitas máis *voltas* detrás.

## 7. Referencias bibliográficas

- Álvarez de la Granja, M. (1999). A manipulación das unidades fraseolóxicas. *Madrygal*, 2, 31-40. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/MADR/article/view/MADR9999110031A/33618>
- Álvarez de la Granja, M. (2003). As interferencias na fraseoloxía. En C. Cabeza, A. M. Lorenzo e X. P. Rodríguez (Eds.), *Comunidades e individuos bilingües: Actas do I Simposio internacional sobre o bilingüismo*, 614-624. Vigo: Universidade de Vigo. Recuperado de <http://ssl.webs.uvigo.es/actas1997/05/Alvarez.pdf>
- Arrieta, C. (2014). Mujeres yermas para hombres labriegos. Metáforas por las que vivimos las relaciones de género. propuesta para la enseñanza de ELE. En M. C. Ainciburu (Ed.), *Actas del II Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 25-33. Nebrija: Nebrija Procedia,. Recuperado de [https://www.nebrija.com/vida\\_universitaria/servicios/pdf-publicaciones/ActasNebrija\\_SegundoCongreso.pdf](https://www.nebrija.com/vida_universitaria/servicios/pdf-publicaciones/ActasNebrija_SegundoCongreso.pdf)
- Barros Taboada, M., González Seoane, M. e Montes Posadas, C. (2015). *Lingua Galega e Literatura 1º ESO*. Madrid: Anaya.

- Blanco, C. (2011 [2009]). “Imaxes de mulleres na literatura galega: Penélopes de poetas. Rosalía Penélope, Xohana Penélope e Olga Penélope”. En C. A. González Paz (ed.), *As voces de Clío: a palabra e a memoria da muller na Galicia*, 87-100. Santiago de Compostela / Madrid: Seminario de estudos Gallegos Padre Sarmiento / Consejo Superior de Investigaciones científicas. Reedición en *poesiagalega.org*. *Arquivo de poéticas contemporáneas na cultura*. Recuperado de <http://www.poesiagalega.org/arquivo/ficha/f/112>
- Cajaraville Araújo, H. (2015). *Os xogos de palabras na prensa gratuíta en galego: “De Luns a Venres”*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- CORGA = Centro Ramón Piñeiro para a investigación en humanidades: *Corpus de Referencia do Galego Actual (CORGA)*. [3.2] <http://corpus.cirp.gal/corga/> [17/01/2021]
- Decreto 86/2015, do 25 de xuño de 2015, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria e do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Núm. 120 (29 de xuño de 2015). Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002_gl.html)
- Dirven, R. Frank e M. Pütz (Eds.). (2003). *Cognitive Models in Language and Thought: Ideology, Metaphors and Meanings*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Dobrovol'skij, D. e Piirainen, E. (2005). *Figurative language: cross-cultural and cross-linguistic perspectives*. Amsterdam : Elsevier.
- DRAG = Real Academia Galega. *Diccionario da Real Academia Galega*. A Coruña: Real Academia Galega. <https://academia.gal/diccionario> [23/01/2021].
- Ferro Ruibal, X. (1996). *Cadaquén fala coma quen é. Reflexións verbo da fraseoloxía enxebre*. A Coruña: Real Academia Galega. Recuperado de <http://publicacions.academia.gal/index.php/rag/catalog/view/132/132/466-1>
- Fidalgo, E. (dir.) (2006). *Niveis de competencia en lingua galega. Descrición de habilidades e de contidos adaptados ao Marco europeo común de referencia para as linguas (MECRL)*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia e CRPIH.

[https://www.lingua.gal/c/document\\_library/get\\_file?folderId=1647069&name=DLFE-10648.pdf](https://www.lingua.gal/c/document_library/get_file?folderId=1647069&name=DLFE-10648.pdf)

González García, L. (2011). Fraseoloxismos e lingua figurada. As persoas vistas como obxectos ou máquinas. *Cadernos de Fraseoloxía Galega 13*, 113-148. Recuperado de [http://www.cirp.gal/pub/docs/cfg/cfg13\\_05.pdf](http://www.cirp.gal/pub/docs/cfg/cfg13_05.pdf)

Hijazo, A. (2011). Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: Una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva. *Hispania*, 94, 142-154. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/23032090>

Ibarretxe-Antuñano, I. (2008). Vision Metaphors for the Intellect: Are they Really Cross-Linguistic? *Atlantis*, 30 (1), 15–33. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/255612673\\_Vision\\_Metaphors\\_for\\_the\\_Intellect\\_Are\\_they\\_Really\\_Cross-Linguistic](https://www.researchgate.net/publication/255612673_Vision_Metaphors_for_the_Intellect_Are_they_Really_Cross-Linguistic)

Iglesias González, X. (2019). *Coa palabra na boca. Suxestións para traballar con refráns nas aulas*. Santiago de Compostela: Consellería de Cultura e Turismo, Secretaría Xeral de Política Lingüística. Recuperado de <https://www.cirp.es/w3/publicacions/pub-0492.html>

Iñesta, E. M<sup>a</sup> e Pamies, A. (2002). *Fraseología y metáfora: aspectos tipológicos y cognitivos*. Granada: Método.

Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: a practical introduction*. New York: Oxford University Press.

Lakoff, G. (1992). *Metaphor and War: The Metaphor System Used to Justify War in the Gulf*. Recuperado de <https://escholarship.org/uc/item/9sm131vj>

Lakoff, G. e Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff, G. e Johnson, M. (2017). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

Lamarti, R. (2011). La metáfora y la competencia conceptual en estudiantes sinófonos de ELE. *II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, Manila. Recuperado de

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/manila\\_2011/13\\_investigaciones\\_05.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/13_investigaciones_05.pdf)

- Lazar (2003). *Meanings and metaphors: activities to practice figurative language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlemore, J. e Low, G. (2006). *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- López Taboada, C. e Soto, M<sup>a</sup> do R. (1995). *Así falan os galegos : fraseoloxía da lingua galega, aplicación didáctica*. A Coruña : Galinova.
- Losada, C., Cid., A. e Fernández, X. (2016). *Para dar trela. Manual práctico de fraseoloxía galega*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia e CRPIH. Recuperado de [http://www.cirp.gal/pub/docs/frase/para\\_dar\\_trela.pdf](http://www.cirp.gal/pub/docs/frase/para_dar_trela.pdf)
- Martínez Ezquerro, A. (2016). Metáfora y creatividad lingüística. *Lenguaje y Textos*, 43, 113-122. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5941>
- Martínez-Dueñas, J. L. (1993). *La metáfora*. Barcelona: Octaedro.
- Masid, O. (2015). *La metáfora lingüística en el desarrollo de la competencia léxica en ELE: propuesta semántica y didáctica sobre el léxico somático desde un punto de vista cognitivo* (Tese doutoral). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/30957/>
- Masid, O. (2017). La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia. *Porta Linguarum* 27, 155-170. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6151256>
- Mayo, P. (2018). Estudio sobre expresiones metafóricas tabú de uso frecuente para su aplicación a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. *E-leando* 15, 1-98. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6628934>
- Montaner, M<sup>a</sup> A. (2010). Algunos recursos lingüísticos para la enseñanza del léxico. En E. Serra, M. Veyrat e R. Rodríguez (Eds.). *La enseñanza del léxico. Reflexiones teóricas y propuestas didácticas*, 11-18. Valencia : Universitat de València.
- Morera Escarré, M. (1999). Metáfora y poesía en la vida cotidiana y en las aulas. *Textos: didáctica de la lengua y la literatura*, 21, 71-82.
- Morera Escarré, M. (2000). El papel de la metáfora en la creación de textos. En F. Crosas, R. González e J. de Navascués (Eds.), *VIII Simposio General de la Asociación de Profesores de Español*, 241-250, Pamplona.

- Muro, M. F. (2014). *La competencia metafórica en el aula de E/LE*. Stockholm: Stockholm University. Recuperado de <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:751786/FULLTEXT01.pdf>
- Neumann Soto, H. (2012). La metáfora en Aristóteles y su contribución a la comprensión. *Byzantion nea hellás, 31*, 47-68. <https://www.redalyc.org/pdf/3638/363847113003.pdf>
- Pérez Bernal, M. (2004). Fraseología y metáfora. Materiales para la enseñanza de la fraseología en una L2. En: *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, 646-654, Sevilla. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0644.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0644.pdf)
- Real Decreto 1105/2014, do 26 de decembro, polo que se establece o currículo básico da ESO e do bacharelato. *Boletín Oficial del Estado*. Suplemento en lingua galega ao núm. 3 (3 de xaneiro de 2015). Recuperado de [https://www.boe.es/boe\\_gallego/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37-G.pdf](https://www.boe.es/boe_gallego/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37-G.pdf)
- Real, J. M. (2009). La poesía como rutina comunicativa: la metáfora en nuestro día a día. *Actas del I Simposio internacional de literatura española e hispanoamericana del Instituto Cervantes de Brasilia*. Brasilia. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/brasil\\_2009/08\\_real.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/brasil_2009/08_real.pdf)
- Santa Ana, O. (2003). Three mandates for anti-minority policy expressed in U.S. public discours metaphors. En R. Dirven, R. Frank e M. Pütz (Eds.). *Cognitive Models in Language and Thought: Ideology, Metaphors and Meanings*, 199-228. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Soriano, C. (2012). La metáfora conceptual. En Ibarretxe-Antuñano e J. Valenzuela (Eds.). *Lingüística Cognitiva*, 97-121. Barcelona: Anthropolos.
- Velasco Sacristán, M. S. (2005). *Metáfora y género: las metáforas de género en la publicidad de "British Cosmopolitan"*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Vidal Castiñeira, A. (2003). Aproximación ó 'mínimo paremiolóxico' galego. Unha proposta didáctica. *Cadernos de fraseoloxía galega, 4*, 1-38. [http://www.cirp.gal/pub/docs/cfg/cfg04\\_04.pdf](http://www.cirp.gal/pub/docs/cfg/cfg04_04.pdf)

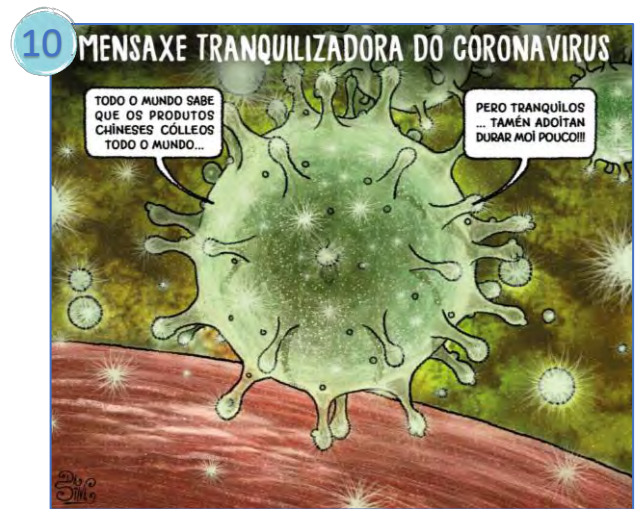
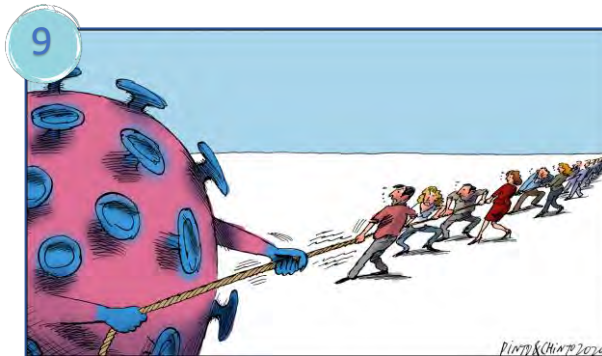
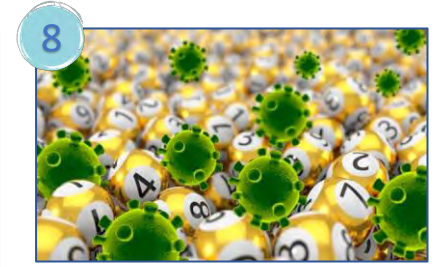
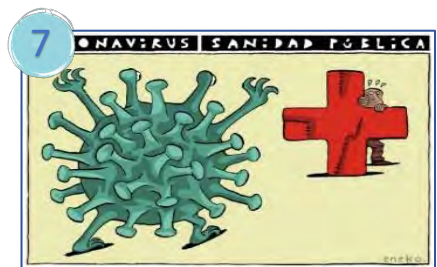
# **Anexos**



# #DálleUnhaVolta

## ANEXO 1

1. Explica como se entende a pandemia nas seguintes metáforas visuais.



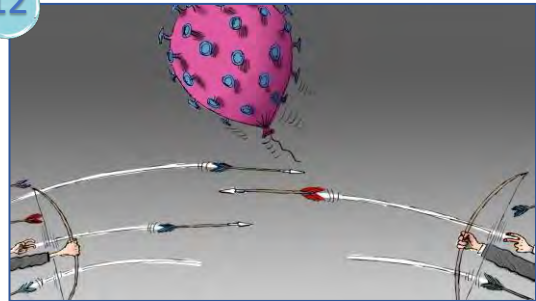


# #DálleUnhaVolta

11



12



13



14



2. Es capaz de asociar algunhas das viñetas a estes titulares?

**A** A Covid-19 deixa fóra de xogo a tres dos catro equipos galegos da Primeira División de fútbol sala

**B** Cando o Covid 'rouba' os cheiros

**C** "A Xunta vai un paso atrás do virus", asegura o PSOE do Incio

**D** O BNG propón un confinamento de dúas semanas de non se frear a curva da terceira onda

**E** A COVID-19 faise forte

**F** Castro Caldelas: contra el virus, prudencia "e sorte"

**G** Arrinca o xogo en liña "Xaque ao virus"

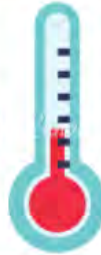


The screenshot shows a mobile application interface. At the top, there is a blue header bar with a hexagonal icon on the left, the text "SARA881" in the center, and a hamburger menu icon on the right. Below the header, the text "1 de 1" is displayed. The main content area contains the question: "Despois da clase de hoxe, que entendes por metáfora? Cambiou a túa definición inicial?". Below the question is a large white text input field with the placeholder text "Introducir resposta aquí". At the bottom of the input field is a prominent orange button with the text "ENVIAR RESPUESTA". The bottom of the screen shows the standard Android navigation bar with back, home, and recent apps icons.



### AS EMOCIÓNS

Tristeza, felicidade, ira,  
medo...



As súas declaracións  
deixáronme fría.

.....  
A película non lle  
produciu  
nin frío nin calor.

.....  
É mellor que non lle saques  
o tema en quente.

### A MORAL e A ÉTICA

O ben e o mal



Non te queren no equipo  
porque sempre xogas sucio.

.....  
Mentiulle á policía,  
o moi porco; dixo  
que non nos  
coñecía.

.....  
O rapaz está limpo, non ten  
nada que ver nese asunto.

### A MENTE



Despois de tomar café, a  
cabeza falle a mil por hora

.....  
Ou cambias o chip  
ou non aprobarás.

.....  
Aínda non procesou ben o  
despido, foi totalmente  
inesperado.



# #DálleUnhaVolta

## A ECONOMÍA



Están arruinados.

.....  
Tras a guerra,  
Alemaña soubo  
reconstruír  
a súa economía.

.....  
O país non ten unha  
economía o suficientemente  
forte para resistir a crise.

## AS RELACIÓNS HUMANAS

A amizade, o amor

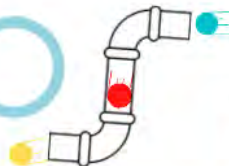


O amor hai que regalo día a día.

.....  
Ese foi o xermolo  
dunha bonita  
amizade.

.....  
A relación murchou en tres  
meses.

## A COMUNICACIÓN



Pásame máis información.

.....  
Ese profesor  
conecta ben  
connosco.

.....  
Recíbín a mensaxe con  
alegría.



Se te organizas, aforrarás tempo.  
 .....  
 O tempo é ouro, non o malgastes.  
 .....  
 Cadaquén inverte o seu tempo no que máis lle presta.



Chegou o tempo de actuar.  
 .....  
 O mes pasado fixen anos.  
 .....  
 A semana que vén organizamos unha festa.



Quedei estancada, sen saber que camiño tomar na vida.  
 .....  
 Esa rapaza vai chegar lonxe.  
 .....  
 Vindo da familia da que vén, sempre tivo o camiño aberto.



Subiu moito o prezo do leite.  
 .....  
 O tren viña ata arriba de xente.  
 .....  
 Inscríbírame se a cota de socios fose máis baixa.



Vídeo da XXIX Mostra do Encaixe de Camariñas, *Cando todo encaixa*

1. Segundo o vídeo e a letra da canción, que é *encaixar* ou *tecer*?
2. Repara agora nos versos da canción de Guadi Galego: que metáforas das vistas nas tarxetas encontramos? Relaciona cada verso cun dominio fonte e meta.

DOMINIO FONTE	DOMINIO META	VERSO
VIAXE		<i>Mudamos fronteiras por pontes; trazamos un novo mapa, abrindo cancelas con flores.</i>
TEMPERATURA	BARREIRAS SOCIAIS	<i>(...) roubamos palabras ó vento, tecemos con elas o amor</i>
OBXECTO VALIOSO	PALABRAS	<i>Polos amores cada vez máis fríos</i>
OBXECTOS	TEMPO	<i>Cun roteiro de esperanza</i>
ARRIBA	VIDA	<i>(...) tempo que pasa e non para</i>
OBXECTO QUE SE MOVE	EMOCIÓN	<i>son o paxaro ventureiro polos camiños do ceo.</i>
BARREIRAS FÍSICAS	ALEGRÍA	<i>Como o día perdendo o tempo</i>

3. No anuncio, os palillos e os encaixes de Camariñas aparecen en diversas partes do mundo, cun tamaño maior do que teñen. Que idea pensas que pretenden transmitir?

Como se traduce isto na publicidade ou na pintura? Pensa exemplos en que apareza unha figura ou obxecto de maior tamaño e indica que idea transmite. E nun texto, como podemos facer que as nosas ideas parezan grandes e, polo tanto, teñan un efecto significativo no lector?

4. Entendes o refrán *cabalo grande, ande ou non ande*? Relaciónao co dito no exercicio anterior.

*Roubamos palabras ao vento / tecemos con elas o amor*

- ★ Escribe no buscador de Google “o amor é”, sen premer en “buscar”. Que suxestións de busca aparecen debaixo? Cales son metáforas? Estás de acordo con elas?
- ★ Fálase da *trama* dun texto e da *trama* dunha historia. Busca o significado desta palabra e indica en que medida se relaciona coa canción de Guadi. Coñeces outras expresións en que a fala se entenda como fío?



1. Repara nas imaxes e no seguinte titular. Como se representa a pandemia neles?

## A terceira onda de covid-19 afoga os hospitais galegos cun novo aumento de ingresos e de pacientes en UCI



2. Despois de ver o vídeo da campaña da Xunta, que pensas que quere dicir con *estamos todos no mesmo barco*? Cales son os dous dominios que se comparan? Pensas que é realmente así? Relaciona as expresións fraseolóxicas co seu significado. Despois, responde á última pregunta empregando algunhas delas. Tamén podes apoiarte nas imaxes.



1. *Capear o vento/unha situación*
  2. *Navegar nas mesmas augas*
  3. *Sobre de onde sopra o vento*
  4. *Á deriva*
  5. *Contra vento e marea*
  6. *Ir a pique/ir o barco ás pedras*
  7. *Abandonar o barco*
  8. *Ir vento en popa*
  9. *Botar pola borda*
  10. *Estar no mesmo barco/remar na mesma dirección*
- a) Estragar.
  - b) Sen rumbo.
  - c) Abandonar un compromiso ou empresa común.
  - d) Esquivar con habelencia unha dificultade.
  - e) Encarando as dificultades ou a pesar delas.
  - f) Ter as mesmas ideas.
  - g) Meterse en dificultades; arruinarse.
  - h) Ir moi ben e a bo ritmo, sen atrancos.
  - i) Estar nas mesmas circunstancias, compartir obxectivos.
  - j) Vencendo toda adversidade.



# #DálleUnhaVolta

3. Xa dicía Celso Emilio Ferreiro que “chove na casa do pobre / e no meu corazón tamén chove”. Consideramos a chuvia unha dificultade na vida. Es capaz de completar as frases coas seguintes expresións fraseolóxicas e refráns?

*Por min que chova*

*(Que) chova que neve*

*Nunca choveu que non escampara.*

*Nunca chove a gusto de todos.*



- a) *Estou tendo algunhas complicacións, como podes supor, mais tampouco non é nada grave. Como dicía miña nai: “\_\_\_\_\_”.*
- b) *Por \_\_\_\_\_. Ese non é asunto meu.*
- c) *Ben certo é que \_\_\_\_\_. O que a algúns lles parece lamentable, a outros antóllasenos unha proba de madurez digna de encomio e persistencia*
- d) *G. Caballero pide ir votar “\_\_\_\_\_” e chama á mocidade a ser “protagonistas” das eleccións.*

4. Os desastres naturais, ademais de representar metaforicamente a Covid-19, aparecen a miúdo nos xornais para falar da chegada de refuxiados e inmigrantes. Que idea transmite esta forma de expresalo?

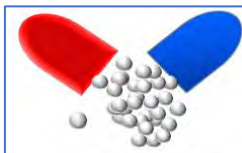


- a) “Riadas de refuxiados procedentes de Siria, Iraq e Afganistán invaden Europa”.
- b) “Austria e os Balcáns acordan frear xuntos a onda de refuxiados”.
- c) “De igual xeito, outros dous sobriños entraron en Europa, dentro da marea de refuxiados que está a chegar a Grecia e de aí se despraza ao centro do continente”.
- d) “Aínda que semellan invisibles, vémoslos nas ondas de inmigrantes expulsados polo clima, expulsados pola economía da pobreza, expulsados polas guerras dos non-países nos estados fallidos alí onde convén que existan estados fallidos”.

**Protéxede vos do racismo.** Por parellas, pensade nunha frase para un cartel baseándovos nunha nova metáfora que denuncie a situación de emigrantes, refuxiados ou outros colectivos vulnerables que viron empeorar a súa situación durante a pandemia.



1. A SAÚDE/ENFERMIDADE é un concepto que intentamos explicar con metáforas, dado que non é visible. Mais nalgúns casos é a inversa: botamos man dos termos da saúde para falar doutras cousas. Explica os que aparecen nas imaxes. Ocórrenseche outros exemplos de frases onde estas ou outras palabras do ámbito sanitario se empreguen con intención metafórica?



**IV Edición**  
PÍLULAS FORMATIVAS de apoio  
para a elaboración e presentación  
do TFG/TFM



2. O virus pode estar, literalmente, nas nosas mans. Ademais de lavar as mans, que outras cousas *están nas nosas mans* para combatalo? Substitúe nas seguintes frases as palabras en negra por unha das expresións propostas, facendo as modificacións oportunas. Busca no dicionario as que non coñezas.

<i>Lavar as mans</i>	<i>Escaparse das mans</i>	<i>Botar unha man</i>	<i>Cunha man chea de nada</i>
<i>Ten as mans atadas</i>	<i>Írselle a man a alguén</i>	<i>Man sobre man</i>	<i>e outra de cousa</i>
<i>A mans cheas</i>	<i>Estar nas mans de alguén</i>	<i>Manchar as mans</i>	<i>ningunha/cunha man</i>
<i>Abrir a man</i>	<i>Caer nas mans de alguén</i>	<i>Poñer a man no lume</i>	<i>diante e outra detrás</i>
<i>Traer algo entre mans</i>	<i>ter boa man</i>		

- Non quixo saber nada do tema, **desentendeuse** completamente.
- Nese asunto, o Goberno **está impedido** política e xuridicamente.
- Se vas a ese bar, sérveche tapas **en abundancia**.
- A causa da pandemia, o profesorado **foi laxo** poñendo as notas.
- Non se me ocorre un bo título para o texto. **Axúdame?**
- Tras o peche da hostalería, Xela **quedou sen branca**.



- g) O seu irmán estudou Educación Infantil; sempre **se entendeu ben** cos nenos.
- h) Como non querían **meterse en problemas**, agardaron na porta a que os compañeiros acabasen a faena.
- i) En moitas familias, mentres a nai limpa e fai a comida os demais **están sen facer nada**.
- l) **Confío plenamente** en que non foi ela.
- m) Moito rides polo baixo. Que **estades argallando?**
- n) A Esmorga relata como tres homes **perden o control** dunha noite de troula.
- o) Quería poñer un pouco de cola, pero **non controlei ben** e acabei pegando o papel á mesa.
- p) Descender o incremento da temperatura do planeta **é responsabilidade** de toda a sociedade.
- q) Como non quería **caer en poder** dos falanxistas, exiliouse.

3. Que cres que significa o refrán *unha man lava a outra e as dúas lavan a cara* ? Busca o seu significado. Coñeces ou deches con outros que conteñan a mesma idea?

**Mans á obra!** Elaborade tres frases en que xoguedes co sentido literal e figurado de diferentes expresións metafóricas relacionadas coa man, seguindo o exemplo:

É mellor que **traias entre mans** unha festa sorpresa para o teu irmán, e non a covid-19.

Despois, podedes representar unha delas mediante mímica e tentar que o resto da clase adiviñe o seu significado.





1. Como afectou a distancia e o confinamento ós sentimentos? Como as emocións da película *Inside Out*, seguramente nos sentimos *presos* na nosa propia casa, *cheos* dun *furacán* de emocións. Asocia cada personaxe cunha emoción, e despois cun grupo de frases metafóricas. Escolle finalmente unha que represente a aparencia de cada personaxe e tenta deducir cal é a metáfora conceptual.

*desfacerse en bágoas*  
*andar coa cabeza abaixada*  
*ser un augas mornas*  
*caerlle a alma aos pés a alguén*  
*estar deprimido/ de baixón*

*quedar como a cera*  
*ter carne de galiña*  
*írselle/perder a cor*  
*encollerse de ...*  
*callárselle o sangue a un*

*saltar de ...*  
*estar moi cheo*  
*erguer cabeza*  
*ir na crista da onda*  
*desbordar de ...*

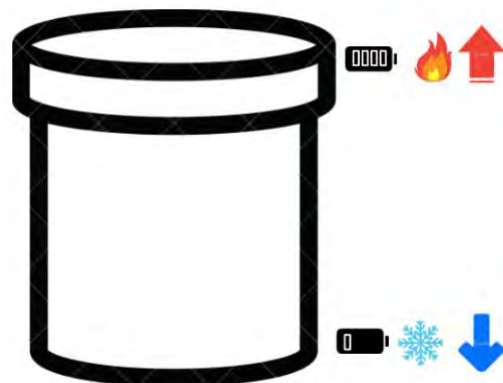
*comer lume*  
*facer faíscas*  
*estar que arde*  
*estar un que bota fume*  
*botar lume (pola boca/ollos)*  
*subirlle o sangue á cabeza*

IRA	ALEGRÍA
MEDO	TRISTURA





2. As emocións, ademais de ser TEMPERATURA e ARRIBA/ABAIXO, son SUBSTANCIAS nun CONTEADOR, semellante a como se reflicte na película. Enche o contedor da dereita situando as catro emocións na temperatura e/ou altura que lles corresponde. Que acontece se o contedor está moi cheo e a temperatura alta? E se non?



3. Segundo a metáfora da canle, como se produce a comunicación? Lembra o esquema dos elementos da comunicación? Analiza as seguintes frases: que palabras poderíamos colocar en vez de *palabras e falar*? En que termos son entendidas segundo a metáfora conceptual?

- a) deixar coa **palabra** na boca
- b) quitarlle/sacarlle a **palabra** da boca a alguén
- c) medir as **palabras**
- d) o **falar** non ten cancelas

4. Ao levarmos máscara, podemos *ver con outros ollos* os demais, xa que nos centramos especialmente no que transmitían as olladas. Pensas que os ollos *falan* por si mesmos? Busca un sinónimo para cada emoción das abaixo presentadas:

- a) *A piques de engalar o avión, viuse o medo nos ollos do neno.*
- b) *Non quedaba nin rastro de carraxe nos seus ollos.*
- c) *Malia levar a máscara, souben que estaba feliz porque lle sorrían os ollos.*
- d) *A xenreira alampaba nos seus ollos.*
- e) *A Xaquín o seu mozo sempre lle alegra o ollo.*
- f) *Enchéronselle os ollos de tristura.*



**Conectádevos!** Mediante a aplicación WhatsApp Fake Chat, reproducide en parella unha conversa en que unha persoa está *de baixón* e a outra tenta animalala. Empregade metáforas das emocións e, polo menos, unha da canle.



## ANEXO 8



1. Como consecuencia da pandemia, podemos dicir que *subiu o paro* ou que *se elevou a taxa de desemprego*. Explica a metáfora que hai detrás destas expresións.

- a) *Cando foi á revisión, díxéronlle que tiña o colesterol alto.*
- b) *A pandemia puxo polas nubes o prezo da froita.*
- c) *Puxéranolo tanto polas nubes que, cando o coñecemos, ficamos decepcionadas.*
- d) *Ten a súa avoa nun pedestal, fala todo o día dela con admiración.*
- e) *Este ano subiron os casos de depresión e maltrato.*

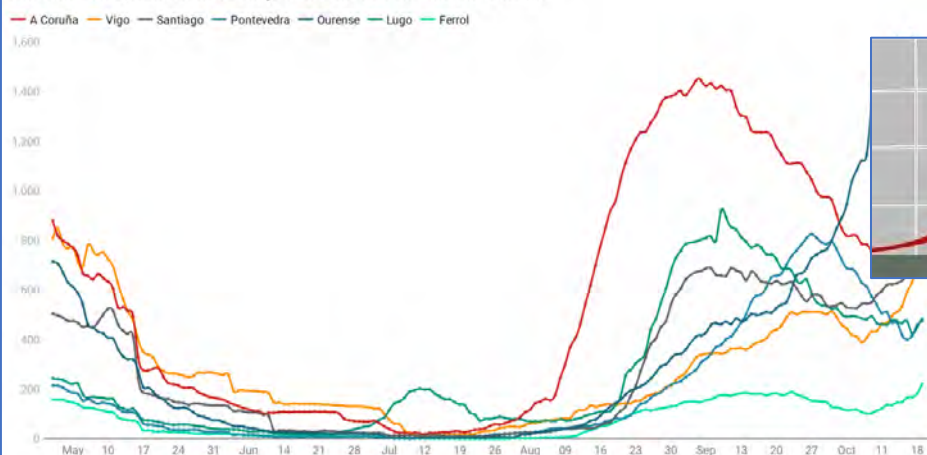
### O coronavirus destrúe 13.000 empregos no terceiro trimestre en Galicia

Publicado o 28/04/2020 11:43



- 2. Cambia as frases anteriores para que expresen a idea contraria.
- 3. Que é *aplanar ou frear a curva*? Por que é metafórico? De que está feita a curva? Repara na seguinte gráfica: con que se corresponden os puntos *máis altos*? E os *máis baixos*?

Coronavirus, casos activos por áreas sanitarias de Galicia



Datos a partir del 1 de junio para facilitar la claridad de las líneas de cada área  
Chart: WWW.GALICIAPRESS.ES - Source: Consellería de Sanidade - Created with Datawrapper



4. Seguindo a mesma idea de verticalidade, pensa que implica entón a *desescalada*. Indica se entra en contradición coa idea de *saír da cova*.

5. O noso sistema económico capitalista baséase na idea do progreso, é dicir, no desenvolvemento constante e na metáfora MELLOR É MÁIS (CALIDADE É CANTIDADE). Le o slogan publicitario e as seguintes frases tiradas do refraneiro popular. Concordas con elas?

- a) *Fala pouco e ben, e serás alguén.*
- b) *Non é máis rico o que máis ten, senón o que menos precisa.*



6. Sobre que idea están construídas as palabras “rebaixas” e “recortes”? Son sinónimos? Explica a súa diferenza a partir da viñeta de embaixo.



**Un debate, máis ou menos.** A metade da clase buscará argumentos que defendan a metáfora MELLOR É MÁIS e, a outra metade para defender a contraria: MELLOR É MENOS. Podedes apoiarvos en situacións que coñezades ou vivirades.



## ANEXO 9

1. A crise sanitaria alertounos de posteriores crises que virán, aínda que xa hai tempo que se nos di que o planeta está *enfermo*. Cales son os seus síntomas? Elabora a ficha de sintomatoloxía coas causas. Cales son as causas? Con que a podemos *vacinar*?



NOME DO/A ENFERMO/A:		
IDADE:		
DOENZA:		
SÍNTOMAS	CAUSAS	TRATAMENTO

2. Como consecuencia do anterior, a diversidade do planeta está en perigo e, con ela, a nosa saúde. As plantas proporcionánnos osíxeno... E na lingua? Relaciona as expresións coas imaxes e tenta deducir a metáfora que agochan.

Elabora unha frase en que empregues algunha destas expresións.

A recoller os froitos

B sementar unha idea

C florecer unha idea

D brotar / xermolar ideas

E investigar nun terreo fértil

F unha idea arraigada

G ter un día produtivo

H unha idea frutífera

I madurar unha idea

L medrar unha idea

M a raíz do problema





# #DálleUnhaVolta

3. Busca a definición de *progreso*. En que metáfora se basea? Pensas que estamos progresando?
4. A partir do que vos suxiran as seguintes imaxes, facede unha chuva de ideas en parella para elaborar unha lista de cinco consellos para coidar e protexer o planeta a diario.



## Mementízate!

- ★ Le o artigo “infodemia” no Portal das palabras.
- ★ Busca a orixe da palabra *mem*. Pensas que poden ser informativos?
- ★ Elabora un a través da páxina <https://www.iloveimg.com/es/crear-meme> para alertar dos perigos do cambio climático. Podes *darlle unha volta* á fraseoloxía: *poderá chegar un día en que chova e non escampe...*



### Recapitulemos...

No vídeo de felicitación de Aninovo do Concello de Muras os veciños fan a través de innumerables metáforas. Explica o significado figurado das expresións en cursiva e identifica a metáfora conceptual en que se basean (a maioría foron vistas na aula).

	SIGNIFICADO FIGURADO	METÁFORA CONCEPTUAL
Remata o 2020, e remata un ano <i>cheo de medo</i> , preocupación e incertidume.		
A televisión, os xornais, Internet e o panadeiro <i>traían novas</i> cada día máis tristes.		
Desde as nosas casas, sufrimos cos que sufrían, e armámonos de coraxe cos que <i>loitaban</i> .		
Cada día contemplábamnos preocupados a evolución daquela famosa <i>curva</i> .		
<i>Tocounos vivir</i> unha situación que reordenou as nosas prioridades.		
O mundo <i>parou</i> porque tiña que parar. Xa non sei eu <i>para onde ía</i> así.		
(...) no noso caso, <i>a distancia social</i> non nos priva dunha boa parrafada. (...) Que xa dominabámonos de antes a arte de <i>falar de lonxe</i> . E anda que non sabemos nós formas de <i>saudar sen necesidade de tocarnos!</i>		
Porque aínda que <i>veñan do revés</i> , na aldea a vida <i>non pode deterse</i> nin sábado, nin domingo nin confinamento.		
E non falta quen pregunte “Como <i>vas?</i> ”.		
Que o noso portal ten nin máis nin menos que 163 km <sup>2</sup> . Todo <i>ó grande</i> , amigo!		
E aínda que poida parecer que vivimos lonxe uns dos outros, <i>estamos preto</i> cando se precisa.		
Polo 2021, que <i>virá</i> mellor!		
Porque desta <i>saímos</i> .		
<i>Nunca choveu que non escampara</i> .		
E, a pesar da que <i>está caendo</i> , se de algo sabemos, é de que hai que <i>tirar para adiante</i> .		
<i>Collelas como veñen e resistir</i> .		
E sabemos que imos facelo xuntos, que nunca vai faltar quen mire por un. Un veciño que nos <i>bote a man</i> .		



# #DálleUnhaVolta

O camiño chega ao fin: é hora de usar a cabeza e facer *madurar* as ideas que fomos *sementando*.

2. Como vén o futuro do planeta e da nosa sociedade? Relaciona os tempos verbais coas formas correspondentes e sitúaos sobre a frecha.

PRESENTE – ANTEPRETÉRITO – PRETÉRITO – FUTURO  
 eu veño – ti viñeras – ela virá – vós viñestes



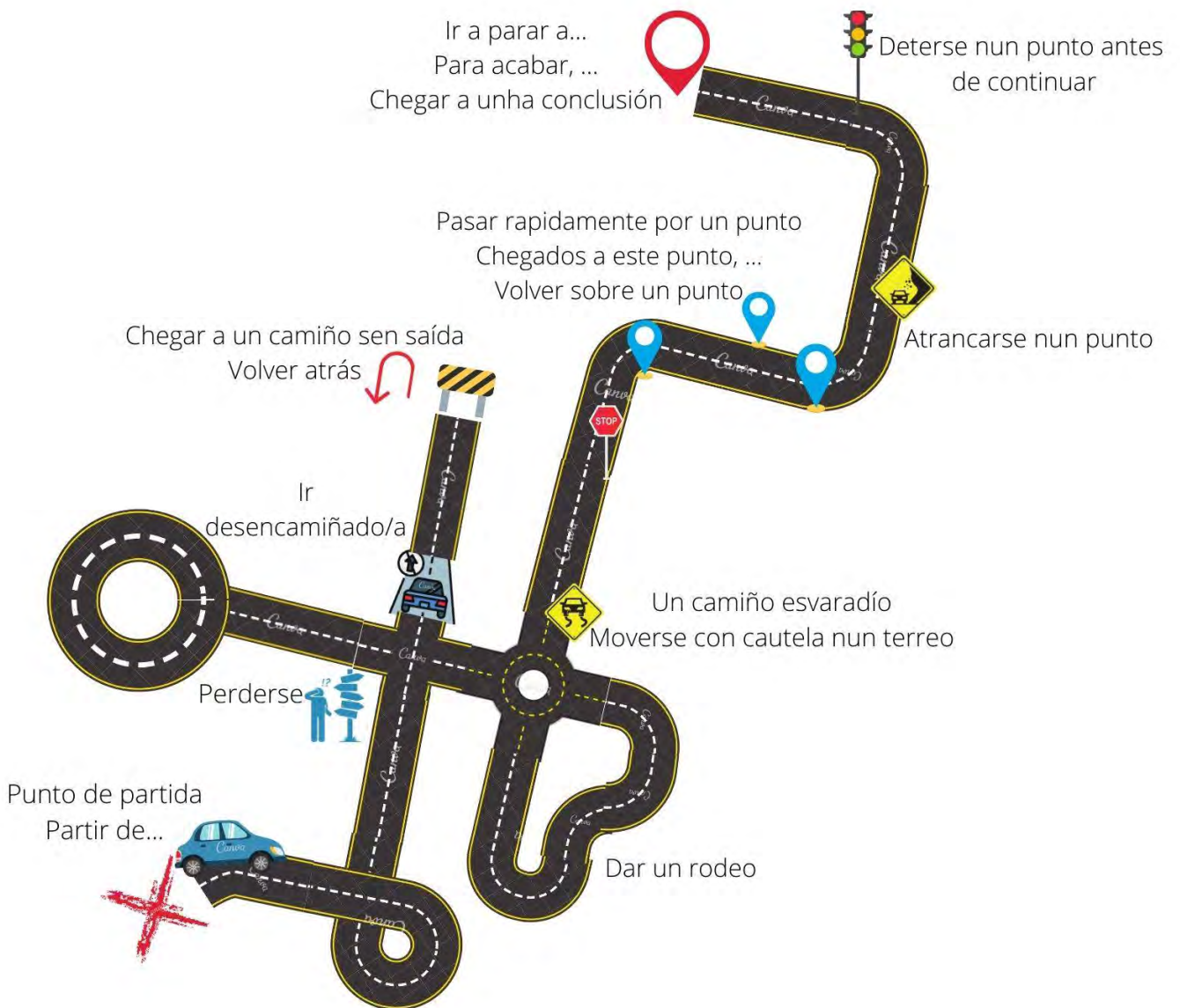
3. Durante o confinamento, moitos de vós teríades a percepción de que non *daba pasado o tempo*. Indica por que os seguintes carteis/titulares reflicten a idea de movemento:



**A Galiza que vén: feches, resignación e rúas baleiras**



**Chegou o tempo de actuar!** Estamos de acordo en que, despois da pandemia, non podemos simplemente pasar páxina. Hai que *darlle unha volta* ao noso modo de estar no mundo! Crede unha campaña de concienciación en Instagram mediante o cancelo #DálleUnhaVolta. Subide os memes, as imaxes ou slogans que fostes elaborando ao longo da unidade, ademais dos vosos vídeos.



Composición de autoría propia.



### Grupo 1: Colles a idea?

Busca en Internet información sobre o movemento #ReframeCovid e sobre o cancelo #IstoNonÉUnXogo e explica en que aspectos a Covid-19 non é un xogo.

Ocórrese algunha expresión que podemos utilizar referida ó virus que o identifique cun xogo? Desas expresións, algunha pode ser aplicada a outra cousa? Que cousas non son un xogo ou non deberían selo? Que cousas si?

**A partir desta reflexión, create un breve vídeo co cancelo #DálleUnhaVolta.**



### Grupo 2: Facer que todo encaixe

A guerra é un dominio fonte a través do que entendemos o virus, pero tamén o amor. Se o amor é unha guerra, segue a ser amor? As expresións seguintes baséanse na metáfora O AMOR É UNHA GUERRA.

- No amor e na guerra, todo vale.
- Xan perseguiu a Marta ata conseguila.
- Apoderouse do meu corazón.
- Loitei por sacar adiante o meu matrimonio.
- Tiveron unha ruptura violenta.
- Tiven un frechazo.
- Ela levou a peor parte, foi a vítima da relación.
- El seguía empeñado en reconquistala.

O amor ten algo que ver coa pandemia? Que supón entendelo como enfermidade? Pensade noutra metáfora convencional ou creativa para entendelo.

**A partir desta reflexión, create un breve vídeo co cancelo #DálleUnhaVolta.**



### Grupo 3: No mesmo barco

Buscade refráns galegos que conteñan a palabra *casa*. Analizade de que é metáfora ou metonimia a CASA neles.



É un espazo positivo ou negativo? Terá as mesmas connotacións para unha persoa agorafóbica, para unha vítima de violencia de xénero e para unha refuxiada?

**A partir desta reflexión, create un breve vídeo co cancelo #DálleUnhaVolta.**



#### Grupo 4: Nas nosas mans

Buscade a orixe da expresión que aparece nesta toalla de publicidade de Gadis. Que metáfora subxace? Pensades que funciona ben como publicidade?

Buscade fraseoloxía coa que se poida xogar no seu dobre sentido, como no anuncio.



**A partir desta reflexión, create un breve vídeo co cancelo #DálleUnhaVolta.**



#### Grupo 5: Dentro da burbulla

Mirade o seguinte vídeo do *Dígocho eu*: <https://www.crtvg.es/informativos/non-o-roce-non-fai-o-carino-digochoeu>. Que metáfora agochan as expresións propostas?

Pensades que é certo que *ollos que non ven, corazón que non sente*? Pensade nunha situación inxusta á que a maioría das persoas *pechan os ollos*. Buscade unha idea para *abrírllelos*.

**A partir desta reflexión, create un breve vídeo co cancelo #DálleUnhaVolta.**



#### Grupo 6: Saír da cova

Lede o seguinte artigo: <https://www.nosdiario.gal/articulo/internacional/coronavirus-afondou-desigualdade-ao-tempomultimillonarios-floreceeron/20210201205405114956.html>.

Identificade as palabras que se refiren metaforicamente a MENOS É ABAIXO e outros a MÁIS É ARRIBA. Lembrades que metáfora (de entre as vistas na segunda sesión) subxace na frase: “construír economías máis igualitarias, máis inclusivas”? Como podedes contribuír a isto?

**A partir desta reflexión, create un breve vídeo co cancelo #DálleUnhaVolta.**



**Grupo 7:  
Cos pés na terra**

O ÉTICO É LIMPO. Buscade exemplos na prensa ou na publicidade en que se relacione o limpo co desenvolvemento sostible ou co consumo ético e responsable.

Buscade información sobre o movemento #ResiduoCero (#ZeroWaste). En que idea se basea? Hai tendas que fomenten este modo de consumo no voso barrio?

**A partir desta reflexión, create un breve vídeo co cancelo #DálleUnhaVolta.**

## Referencias das figuras dos anexos

Reprodúcense por orde de aparición na páxina, de esquerda a dereita e de arriba abaixo, as referencias das viñetas, fotografías e capturas de titulares de xornais presentes nos materiais dos anexos. Engádense tamén, nalgúns casos, as fontes de citas extraídas da prensa ou de corpus. A falta de referencia indica que se trata de oracións ou composicións con imaxes de Canva de autoría propia.

### ANEXO 1

#### Imaxes

1. Ospina, E. (2020). [Covid-19 interpretada como unha partida de xadrez] *Viñetas para #ReframeCovid*. <https://sites.google.com/view/reframecovid/cartoons/vinetas#h.z6pem5tc21jt>
2. Freepik. (2020) [Pandemia interpretada como un efecto dominó]. [https://www.freepik.es/vector-premium/detener-efecto-domino-colapso-economico-mercado-crisis-financiera-brote-gripe-coronavirus-covid-19-impacto-patogeno-virus-covid-19-domino-crear-efecto-domino-otono-pero-elija-detener\\_7465450.htm](https://www.freepik.es/vector-premium/detener-efecto-domino-colapso-economico-mercado-crisis-financiera-brote-gripe-coronavirus-covid-19-impacto-patogeno-virus-covid-19-domino-crear-efecto-domino-otono-pero-elija-detener_7465450.htm)
3. Adam (2021). Premier League has announced record number of Covid positive cases. *Gulf News*. <https://gulfnnews.com/opinion/cartoon-english-football-adjusting-to-the-presence-of-coronavirus-1.76261926>
4. Club Olímpico de Vedra (2020). *Sé o misto do medio*. <https://m.facebook.com/736028376547855/photos/a.736028426547850/1487804471370238/?type=3&source=54>
5. Davila, L. (2020). Festa da Reconquista. <https://twitter.com/obichero/status/1243859850372751361?lang=gl>
6. Caramés, R. (2021). [Camiseta do coronavirus na sección de rebaixas e camiseta da vacina na sección de nova temporada]. *Nós Diario*. <https://www.nosdiario.gal/album/cuadrinos/cuadrinos/20130429191836014318.html#image-54>
7. Eneko (2020). Cómo defenderse del coronavirus. *Público* <https://blogs.publico.es/vinetas/2020/03/13/como-protegerse-del-coronavirus/>
8. Redacción médica (2020). *El coronavirus es como la lotería, nunca sabes cuándo te va a tocar*. [https://www.redaccionmedica.com/images/destacados/covid-19-no-se-solucionara-hasta-que-no-entendamos-que-es-una-loteria--2602\\_620x368.jpg](https://www.redaccionmedica.com/images/destacados/covid-19-no-se-solucionara-hasta-que-no-entendamos-que-es-una-loteria--2602_620x368.jpg)
9. Pinto & Chinto (2020). [Tiro de corda entre a sociedade e a Covid-19]. <https://www.linkedin.com/pulse/sin-ti-de-nada-sirve-el-esfuerzo-jose-costa-ros>
10. Da Silva, K. (2020). *Mensaxe tranquilizadora do coronavirus*. <https://m.facebook.com/dasilvakiko/photos/a.720003221359816/3315990891761023/?type=3&source=54>

11. Hermenager (2020). [Diálogo: – Que tal levas a segunda onda da covid? – SURFindo.] <https://www.facebook.com/198977783526950/photos/a.786462278111828/3541360932621935/>
12. Pinto & Chinto (2020). [Un home con traxe lanza frechas ao aire a un globo-covid, pero estas caen noutro home con traxe]. *La Voz de Galicia*. <https://www.lavozdegalicia.es/noticia/opinion/2020/09/29/me-declaro-harto/00031601396296574800448.htm>
13. Da Silva, K. (2020). [Gila fala co coronavirus por teléfono]. <https://www.facebook.com/ElCorreoGallego/posts/a-silveira-de-kiko-da-silva-para-elcorreogallego-covid19/3486558938032813/>
14. Mora, J. R. (2020). Desconfinamiento. *Viñetas para #ReframeCovid*. <https://sites.google.com/view/reframecovid/cartoons/vinetas#h.z6pem5tc21jt>

### **Titulares**

- A. Redacción de Nós Diario (22 de xaneiro de 2021). A Covid-19 deixa fóra de xogo a tres dos catro equipos galegos da Primeira División de fútbol sala. *Nós Diario*. <https://www.nosdiario.gal/articulo/deportes/covid-19-deixa-fora-xogo-catro-equipos-galegos-da-primeira-division-futbol-sala/20210122193258114329.html>
- B. Ramil, A. (30 de setembro de 2020). Cando o Covid “rouba” os cheiros. *La Opinión*. <https://galego.laopinioncoruna.es/sociedad/2020/09/30/covid-roba-olores-23418101.html>
- C. Redacción do Xornal de Lemos (30 de agosto de 2020). “A Xunta vai un paso atrás do virus”, asegura o PSOE do Incio. *Xornal de Lemos*. <http://xornaldelemos.gal/sociedade/23679-a-xunta-vai-un-paso-atras-do-virus-asegura-o-psoe-do-incio/>
- D. Nós Diario (18 de xaneiro de 2021). O BNG propón un confinamento de dúas semanas de non se frear a curva da terceira onda. *Nós Diario*. <https://www.nosdiario.gal/articulo/politica/bng-propon-confinamento-duas-semanas-non-frear-curva-da-terceira-onda/20210118133206113939.html>
- E. Galdo, X. M. (30 de xaneiro do 2021). A COVID-19 faise forte. *Galicia Confidencial*. <http://www.galiciainconfidencial.com/noticia/151840-covid-19-faise-forte>
- F. Altarriba, G. (24 de xaneiro de 2021). Castro Caldelas: contra el virus, prudencia “e sorte”. *La Región*. <https://www.laregion.es/articulo/ourense/castro-caldelas-virus-prudenciasorte/202101232130241001256.html>
- G. Concello da Coruña. (23 de marzo de 2020). Arrinca o xogo en liña “Xaque ao virus”. <https://www.coruna.gal/web/gl/actualidade/novas/nova/arrinca-o-xogo-en-lina-xaque-ao-virus/suceso/1453723204694?argIdioma=gl>

### **ANEXO 5**

1. Galicia Confidencial (31 de xaneiro de 2021). A terceira onda de covid-19 afoga os hospitais galegos cun novo aumento de ingresos e de pacientes en UCI. *Galicia Confidencial*.

<http://www.galiciainconfidencial.com/noticia/151875-terceira-onda-covid-19-afoga-hospitais-galegos-cun-novo-aumento-ingresos-pacientes-uci>

2. Pakdel, A. (2020). [Familia viaxa nun barco entre ondas de Covid-19]. <https://www.instagram.com/p/B9OSjmunEaw/>
3. Tomás, X. (2020). [Neno fai equilibrio sobre a terceira onda da Covid-19]. *Nós Diario*. <https://www.nosdiario.gal/album/cuadrinos/cuadrinos/20130429191836014318.html#image-56>
4. Pakdel, A. (2020). *Staying at home, the only barrier to preventing the spread of coronavirus*. <https://www.instagram.com/p/B-HZheEpleOB/>
5. Pakdel, A. (2020). *Solidarity to get rid of coronavirus*. [https://www.instagram.com/p/B\\_C4TJ8FxmK/](https://www.instagram.com/p/B_C4TJ8FxmK/)
6. Da Silva, K. (2020). #Quédate na casa. <https://www.facebook.com/photo?fbid=10219705218478580&set=pcb.10219705231598908>
7. AGARESO. (2020). [Campaña do Concello de Santiago para combater o discurso do odio agravado pola pandemia]. <https://www.agareso.org/gl/que-facemos/accion-social-gal/protexete-do-racismo/>

**Actividade 2:** Definicións tomadas, con algunha adaptación, de C. López Taboada e M<sup>a</sup> R. Soto Arias (2020). *Diccionario de fraseoloxía galego-castelán castelán-galego*. Vigo: Xerais.

**Actividade 3:** As frases a) e c) foron tiradas do CORGA, e a d) é unha adaptación do titular de E.P. (8 de novembro de 2019). “G. Caballero pide ir votar "chova ou neve" e chama á mocidade a ser "protagonistas" das eleccións”. *Galicia Confidencial*. Recuperado de <http://www.galiciainconfidencial.com/noticia/108765-g-caballero-pide-ir-votar-chova-ou-neve-chama-mocidade-ser-protagonistas-elecciones>.

**Actividade 4:** Frases extraídas da prensa, coas referencias que seguen:

- a) Pariente, F. (7 de outubro de 2015). “Miles de refuxiados chaman ás portas de Europa”. *La Voz de Galicia*. Recuperado de <https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/lavozde laescuela/2015/10/07/span-langglmiles-refuxiados-chaman-as-portaseuropaspan/00031443786202003986570.htm>
- b) Jmendez (24 de febreiro de 2016). “Austria e os Balcáns acordan frear xuntos a onda de refuxiados”. *El Progreso*. Recuperado de <https://www.elprogreso.es/gl/articulo/mundo/austria-y-los-balcanes-acuerdan-frenar-juntos-la-ola-migratoria/20160224202934369769.html>
- c) Pérez Pena, M. (1 de decembro de 2015). “É todo un xogo dos señores da guerra, todos fan negocio destruindo a miña terra”. *Praza*. Recuperado de <https://praza.gal/mundo/e-todo-un-xogo-dos-senores-da-guerra-todos-fan-negocio-destruindo-a-mina-terra>
- d) Galiciae (7 de setembro de 2017). “E que é iso da aporofobia?”. *Diario de Pontevedra*. Recuperado de <https://www.diariodepontevedra.es/opinion/galiciae/e-que-e-iso-da-aporofobia/20170907140242556855.html>

## ANEXO 6

1. Tomás, X. (2020). [Crianza que di: “Que ben! Este ano vou levar dúas vacinas: a do virus e a do cole, para que non volva suceder”]. *Nós Diario*. <https://www.nosdiario.gal/album/cuadrinos/cuadrinos/20130429191836014318.html#image-62>
2. Xunta de Galicia (2018). [Campaña de vacinación contra a gripe]. <https://twitter.com/Xunta/status/1054281965900308480/photo/1>
3. Universidade da Coruña. (2018). *IV Edición de pímulas formativas de apoio para a elaboración e presentación do TFG/TFM*. <https://www.educacion.udc.es/documentos/novas/2018/4-Edicion-PLULAS-FORMATIVAS.pdf>
4. Pakdel, A. (2020). *Today's heroes*. <https://www.instagram.com/p/B-9WpzDI4-1/>

## ANEXO 7

1. The Guardian. (2015). [Fear, personaxe do filme de animación *Inside Out*]. <https://www.theguardian.com/fashion/2015/jul/23/inside-out-most-on-trend-emotion>
2. Lorenarr1998 (2016) [Anger, personaxe do filme de animación *Inside Out*]. <https://lorena98blog.wordpress.com/2016/02/27/analisis-de-secuencias-de-ira-inside-out/>
3. The Guardian. (2015) [Joy, personaxe do filme de animación *Inside Out*]. <https://www.theguardian.com/fashion/2015/jul/23/inside-out-most-on-trend-emotion>
4. Giphy (s.d.) *Inside Out Sadness GIF*. [https://giphy.com/gifs/sadness-inside-out-q2qx\\_iB05prG9j](https://giphy.com/gifs/sadness-inside-out-q2qx_iB05prG9j)
5. Concello de Santiago (2017). *V Concurso de proxectos de publicidade comercial en galego*. [http://santiagodecompostela.gal/imxd/noticias/doc/1496321352Bases\\_Coa\\_lingua\\_conectas\\_2017.pdf](http://santiagodecompostela.gal/imxd/noticias/doc/1496321352Bases_Coa_lingua_conectas_2017.pdf)

## ANEXO 8

1. Malagón. (2020). Coronavirus y la economía mundial. *20 minutos*. <https://www.20minutos.es/imagenes/opinion/4075913-las-mejores-vinetas-de-malagon/79/>
2. CRTVG. (28 de abril de 2020). *O coronavirus destrúe 13.000 empregos no terceiro trimestre en Galicia*. <https://www.crtvg.es/informativos/o-coronavirus-destrue-13-000-empregos-no-terceiro-trimestre-en-galicia>
3. Davila, L. (2013). *Poder adquisitivo*. <http://obichero.blogspot.com/2013/05/poderadquisitivo.html>
4. Galiciapress. (2020). [Gráfica que rexistra os casos activos de coronavirus por áreas sanitarias de Galicia]. *Galiciapress*. <https://www.galiciapress.es/texto-diario/mostrar/2116287/positivos-detectados-24-horas-galicia-disparan-413-brotos-residencias-ourense>
5. Balfagón, M. (2020). [Médicos turrando por unha corda para aplanar a curva dunha gráfica]. <https://www.diariodeteruel.es/noticia.asp?notid=1023281&secid=1&clas=1>

6. Larsa. [Campaña publicitaria co lema “Hai cousas que, canto menos cambien, mellor”]. En Capsa Food (2014). *Memoria anual de responsabilidad social corporativa*, p. 48. <https://docplayer.es/74142071-Creando-valor-sostenible.html>
7. CUT da Universidade da Coruña. (2017). Os recortes matan. *O PASquin*. <http://cutudc.com/pasquin/n347/osrecortesmatan.html>
8. Equia, G. (2019). “Comezan” as rebaixas. <https://pontevedraviva.com/humor/pontevedra-rebajas-rajoy-anxos-loureiro/>

## ANEXO 9

1. Endim, A. (s.d.). [A Terra enferma]. <https://www.antonemdin.com/eye-candy>
2. Layre, M. (2014). [Contedor de reciclaxe de papel e cartón coa frase “O teu papel é importante”]. <https://building3rdmillenium.wordpress.com/2014/07/24/ah-ah-captais-la-ironia-o-teu-papel-e-importante-tu-papel-es-importante/>
3. Xunta de Galicia (2007). [Campaña de concienciación sobre o cambio climático]. *Climántica*. <http://www.climantica.org/climanticaFront/en/page/recursos>
4. Fotografía de autoría propia.
5. Czanner, F. (2019). [Debuxo da Terra tragando lixo]. <https://www.instagram.com/p/ByOHWkuBSz/>
6. Arboretum Fundación (2018). [Bosques en forma de pulmóns que teñen cunha zona queimada]. <http://fundacionarboretum.org/es/la-naturaleza-precio/bosques-pulmones/>
7. Davila, L. (2020). [Diálogo entre a Lúa e a Terra: “– Que limpiña te vexo. – Xa... ti deixa que arranquen de novo!!”]. <https://twitter.com/OBichero/status/1257619503015505922>

## ANEXO 10

1. Xunta de Galicia (2020). *Galicia volve*. <https://www.briefinggalego.com/tag/galicia-volve/>
2. Carrazoni, Y. (27 de xaneiro de 2021). A Galiza que vén: feches, resignación e rúas baleiras. *Nós Diario*. <https://www.nosdiario.gal/articulo/social/galiza-ven-feches-resignacion-ruas-baleiras/20210127203352114632.html>
3. Gadisa (2020). #CandoPaseTodoIsto. <https://www.facebook.com/VivamosGalegos/posts/10156775498230940/>
4. Mora, J. R. (2020). [Dúas persoas intentando pasar a páxina dun libro e con ela esmagar a Covid-19]. *Viñetas para #ReframeCovid* <https://sites.google.com/view/reframecovid/cartoons/vinetas#h.z6pem5tc21jt>

**ANEXO 12**

1. Mosquera, N. (2020). [Persoas usando unha casa de escudo contra unha “chuvia” de Covid-19]. *Viñetas para #ReframeCovid* <https://sites.google.com/view/reframecovid/cartoons/vinetas#h.z6pem5tc21jt>
2. Gadisa (s.d.). En Fernández, I.(16 de setembro de 2013). “O galego vende”. *Diario da Universidade de Vigo*. <https://www.uvigo.gal/universidade/comunicacion/duvi/galego-vende>