



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

CAROLINA NASCIMENTO PASCHOAL BADARÓ

**METÁFORAS CONCEPTUAIS NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA E NA LEI DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA PERSPECTIVA
IDEOLÓGICA**

**BELO HORIZONTE
2019**

CAROLINA NASCIMENTO PASCHOAL BADARÓ

**METÁFORAS CONCEPTUAIS NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA E NA LEI DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA PERSPECTIVA
IDEOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação
Tecnológica de Minas Gerais como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Educação Tecnológica.
Orientador: Prof. Dr. Ivo de Jesus Ramos

BELO HORIZONTE
2019



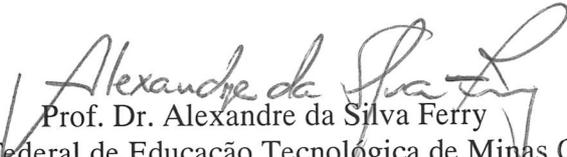
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC n°. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Carolina Nascimento Paschoal Badaró

“Metáfora conceituais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira e na lei da reforma do ensino médio: uma perspectiva ideológica”

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 14 de fevereiro de 2019, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:


Prof. Dr. Ivo de Jesus Ramos - Orientador
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais


Prof. Dr. Alexandre da Silva Ferry
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais


Prof.ª Dr.ª Leila Saddi Ortega
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

B14
2019

Badaró, Carolina Nascimento Paschoal.

Metáforas conceptuais na lei de diretrizes e bases da educação brasileira e na lei da reforma do ensino médio: uma perspectiva ideológica / Badaró, Carolina Nascimento Paschoal - Belo Horizonte: CEFET/MG, 2019.

114f.

Orientador: Prof. Dr. Ivo de Jesus Ramos
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Educação 2. Metáfora-conceitual 3. LDB 4. Reforma do ensino médio I. Ramos, Ivo de Jesus II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Unidade Belo Horizonte.

CDU: 37(81)

Aos meus pais e a minha irmã, meu bem mais precioso, com amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por transformar o sonho de cursar o mestrado em realidade.

À minha família, minha mãe, que acreditou no meu potencial desde que o mestrado era apenas um sonho, meu pai, que não poupou esforços para que tudo acontecesse como eu gostaria e a minha irmã, que sempre esteve comigo me dando ânimo para continuar.

Ao meu querido orientador professor Ivo de Jesus Ramos, que de uma forma amabilíssima me ajudou a construir esta pesquisa e me ensinou valores humanos imensuráveis.

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, que me acolheu como estudante, possibilitando inúmeras oportunidades de aprendizado.

Ao querido coordenador professor Irlen Antônio Gonçalves, que não mede esforços para que todos os alunos sejam atendidos gentilmente.

Aos professores Milton Nascimento e Sandra Cavalcante que me receberam de braços abertos na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e me ensinaram muito sobre metáforas.

Aos professores Renato Caixeta e Ronaldo Nagem, por suas valiosíssimas contribuições nos pareceres do projeto de pesquisa.

A professora Leila Saddi, por me ensinar que a nobreza está na delicadeza de sermos sempre humanos uns com os outros.

Ao professor Alexandre da Silva Ferry, pela gentileza de ser sempre solícito e receptivo para me orientar e me ensinar sobre analogias e metáforas.

À Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais pela concessão de bolsa de pesquisa.

A todos os envolvidos no GEMATEC (Grupo de Estudo de Metáforas, Modelos e Analogias na Tecnologia na Educação e na Ciência), grupo que proporcionou discussões e momentos de aprendizado, além de ter contribuído diretamente com a ideia desta pesquisa.

RESUMO

Nesta pesquisa propõe-se identificar e analisar as metáforas conceptuais nas Leis das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, destacando, a Lei que reforma o ensino médio e os capítulos da Lei relacionados à educação profissional. O certo ineditismo se deve ao considerar o tema relevante para o momento político-econômico e sociocultural para Educação Brasileira e oportuno para as possibilidades de diálogos entre as áreas de Educação e Estudos da Linguagem(-ens) no meio acadêmico. Para isso, a orientação teórico-metodológica está fundamentada na Teoria da Metáfora Conceptual proposta por Lakoff e Johnson (1980) e na Análise Sistemática de Metáforas proposta por Schimitt (2017). Fundamenta-se, ainda, em questões acerca da Análise do Discurso em Pêcheux (1988; 1990), Orlandi (2008, 2013), entre outros. Para compreender os efeitos de sentido e as possíveis representações ideológicas ampara-se na teoria de ideologia de Marx e Engels (1998). O *corpus* inclui: a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. O interesse em realizar esse estudo é de atestar a importância do processamento metafórico na construção de sentenças e na compreensão da dimensão política do uso da linguagem e da funcionalidade do discurso em análise enquanto estratégia de atuação e intervenção social. A hipótese é de que a realidade de cada cultura, na qual o sujeito representa um papel e age socialmente, é definida pelo modo de conceptualizar determinado termo.

Palavras-chave: metáfora-conceptual, LDB, reforma do ensino médio, ideologia.

ABSTRACT

This research aims to identify and analyze the conceptual metaphors in the laws of the guidelines and bases of Brazilian education, highlighting the law that reforms high school and chapters of the law related to professional education. The certain novelty is due to considering the relevant topic for the political-economic and sociocultural moment for Brazilian Education and opportune for the possibilities of dialogues between the areas of Education and Studies of Language (-ens) in the academic environment. For this, the theoretical-methodological orientation is based on the Conceptual Metaphor Theory proposed by Lakoff and Johnson (1980) and in the Systematic Analysis of Metaphors proposed by Schimitt (2017). It is also based on questions about Discourse Analysis in Pêcheux (1988, 1990), Orlandi (2008, 2013), among others. In order to understand the effects of meaning and the possible ideological representations, it is based on Marx and Engels' theory of ideology (1998). The corpus includes: Law N°. 9.394 of December 20, 1996 and Law N°. 13.415 of February 16, 2017. The interest in carrying out this study is to attest to the importance of metaphorical processing in the construction of sentences and in the understanding of the dimension policy of the use of language and the functionality of discourse under analysis as a strategy of action and social intervention. The hypothesis is that the reality of each culture, in which the subject plays a role and acts socially, is defined by the way of conceptualizing a term.

Keywords: metaphor-conceptual, LDB, reform of middle school, ideology.

[...] a indeterminação da linguagem é uma estratégia de sedução do ouvinte e do Leitor para que faça uma opção. Portanto, a indeterminação é a forma que a semiótica linguística adota para operar. E a metáfora é um bom exemplo desse tipo de sedução que reporta ao sistema cultural do meio que ela surge.

Marcushi, 2005

“Lei: é preciso tirar esse projeto do papel.
Justiça: é preciso decifrar a metáfora e aplicá-la.
Democracia: é preciso falar a verdade para o povo.
“Ordem e Progresso”: é preciso deixar de ser uma frase.
Liberdade: Quem ainda falta morrer por ela?”

Brenon Salvador

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	15
2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1. Linguística Cognitiva – Breve Panorama.....	21
2.2. Sentido literal e não literal.....	22
2.3. Teorias da Metáfora	24
2.4. Teoria da Metáfora Conceptual (TMC).....	27
2.5. Metáfora ou ideologia?.....	30
2.6. Análise Sistemática das Metáforas.....	35
2.7. Análise do Discurso	38
2.8. Teoria da Metáfora Conceptual, Análise Sistemática das Metáforas e Análise do Discurso	42
3 - REVISÃO DA LITERATURA	46
3.1. Metáfora e Discurso - Portal da CAPES	46
3.2. LDB e Reforma do Ensino Médio – Portal da CAPES	50
3.3. Reforma do Ensino Médio – Google Acadêmico	51
4 - METODOLOGIA	53
4.1. Análise Documental	54
4.2. Análise de Conteúdo	55
4.3. Delimitação do <i>corpus</i>	57
4.4. Categorização e Análise dos dados.....	58
5 - DADOS E DISCUSSÃO	64
5.1. Categorização dos dados e análise de excertos utilizando a teoria da metáfora conceptual	64
5.1.1. Metáforas conceptuais sobre EDUCAÇÃO na Lei nº 9.394/96	65
5.1.2. Metáforas conceptuais sobre ENSINO na Lei nº 9.394/96	70
5.1.3. Metáforas conceptuais sobre a EDUCAÇÃO (ED.) PROFISSIONAL na Lei nº 9.394/96.....	77
5.1.4. Metáforas conceptuais sobre EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) na Lei nº 13.415/17...	79
5.1.5. Metáforas conceptuais sobre ENSINO na Lei nº 13.415/17	82
5.1.6. Metáforas conceptuais sobre TRABALHO na Lei nº 13.415/17.....	84

5.2. Análise comparativa das metáforas conceptuais na Lei nº. 9.394/96 e na Lei nº. 13.415/17	86
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICES	106
APÊNDICE A - Quadros referentes às metáforas conceptuais na LDB.....	107
APÊNDICE B - Quadros referentes às metáforas conceptuais na lei sobre a reforma do ensino médio.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ASM	Análise Sistemática de Metáforas
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LC	Linguística Cognitiva
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
TMC	Teoria da Metáfora Conceptual
REM	Reforma do Ensino Médio

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Metáforas conceptuais na Lei nº 9.394/96 – Domínio Alvo EDUCAÇÃO

QUADRO 2 - Metáforas conceptuais na Lei nº 9.394/96 – Domínio Alvo ENSINO

QUADRO 3 - Metáforas conceptuais na Lei nº 9.394/96 – Domínio Alvo EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

QUADRO 4 - Metáforas conceptuais na Lei nº 13.415/17 – Domínio Alvo EDUCAÇÃO
(PROFISSIONAL)

QUADRO 5 - Metáfora conceptual na Lei nº 13.415/17 – Domínio Alvo ENSINO

QUADRO 6 - Metáforas conceptuais na Lei nº 13.415/17 – Domínio Alvo TRABALHO

QUADRO 7 - Metáforas conceptuais em comum nas Leis referentes à palavra EDUCAÇÃO

QUADRO 8 - Metáforas conceptuais divergentes nas Leis referentes à palavra EDUCAÇÃO

QUADRO 9 - Metáfora conceptual em comum nas Leis referentes à palavra ENSINO

QUADRO 10 - Metáforas conceptuais divergentes nas Leis referentes à palavra ENSINO

QUADRO 11 - Metáforas conceptuais referentes à EDUCAÇÃO PROFISSIONAL na Lei nº
9.394/96 e ao TRABALHO na Lei nº 13.415/17

QUADRO 12 - Metáforas conceptuais bases na Lei nº 9.394/96 e na Lei nº 13.415/17

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas em Linguística Cognitiva (LC) cada vez mais estão interessadas em compreender a linguagem como parte integrante da cognição. De acordo com Silva (2004), isto acontece porque a LC considera aspectos situacionais, biológicos, psicológicos, históricos e socioculturais como fundamentais na construção linguística e seus efeitos de sentido. Nessa perspectiva, a língua passa a ser estudada em seu uso, considerando o contexto no qual o indivíduo ou um grupo social experenciam a realidade por meio de operações linguísticas, como, por exemplo, a metáfora.

Dessa forma, o presente trabalho está motivado em compreender de que modo as metáforas conceptuais afetam na compreensão e na prática da Lei nº 9.394/1996 e na Lei nº 13.415/2017 sobre a educação brasileira? Quais as metáforas conceptuais inferidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e na Lei da Reforma do Ensino Médio, destacando, os capítulos das referidas Leis relacionadas à educação profissional? Como as metáforas conceptuais da Lei nº 9.394 (20 de dezembro de 1996) e da Lei nº 13.415 (16 de fevereiro de 2017) podem se relacionar?

Foi no século XX que o conceito de metáfora atingiu novos rumos e entre a vasta literatura sobre esse conceito, faz-se interessante a nossa pesquisa, a metáfora como um processo inerente ao sistema conceptual ordinário do ser humano, por isso destaco os estudos feitos por Lakoff e Johnson nos anos de 1980 até os dias atuais. Esses pesquisadores acreditam que o sentido de uma frase é dado por uma estrutura conceptual. Esta estrutura na língua materna é predominantemente metafórica por natureza. O sentido é fundamentado em experiências físicas e culturais de cada indivíduo, portanto, a subjetividade é inerente a este processo mental. É nessa perspectiva que também são estruturadas as metáforas convencionais, a partir da compreensão de cada um sobre o mundo.

Nesse sentido, compreender a metáfora e, principalmente, a metáfora conceptual é perceber que ela é um mecanismo de persuasão forte, portanto, é natural que apresente em muitos casos função ideológica. Nem sempre a metáfora apresenta-se de forma clara para o receptor, entretanto, ao analisarmos de forma consciente, crítica e analiticamente respaldada, a língua, podemos perceber seus fundamentos e efeitos persuasivos. À luz do que aponta Orlandi (2013), a metáfora conceptual pode apresentar função ideológica, uma vez que apresenta uma estrutura discursiva na qual o sentido não existe em si mesmo, mas é

determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico. Como afirmam Lakoff e Johnson (1980) “nosso sistema conceptual funciona em um processo cognitivo natural, consciente ou não, no qual conceptualizamos através das metáforas, nas quais transpõem determinada ideologia e, conseqüentemente, criamos uma realidade social e cultural”. Sendo assim, compreendemos a concepção de ideologia de acordo com o que propõe Marx e Engels (1998), na qual a ideologia está relacionada a uma deformação da consciência que serviria para atender à classe dominante.

A proposta desta pesquisa caminha, sobretudo, em consonância com o que propõe a linha de pesquisa Linha IV- Práticas Educativas em Ciência e Tecnologia, que desenvolve pesquisa no campo das metáforas e analogias e das estratégias de modelagem na Educação Tecnológica a fim de verificar, desenvolver e aplicar métodos, técnicas e práticas educativas em Ciência e Tecnologia. Pensando no desenvolvimento dessas práticas educativas, ou seja, de um fenômeno social, procuramos analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394/1996 e a Lei sobre a Reforma do Ensino Médio - nº 13.415/2017 – por uma perspectiva Linguística, desse modo, esta pesquisa apresenta um viés epistemológico comum às inter-relações entre as teorias linguísticas e práticas e saberes no campo das ciências humanas, na interface linguagem, sociedade, filosofia e educação. Com isso, esta pesquisa terá um escopo conceitual e metodológico que considera o uso da teoria das metáforas conceptuais (TMC), numa perspectiva cognitiva, e ainda com base na Análise do Discurso Francesa (AD Francesa) e na Análise Sistemática das Metáforas (ASM). É nesse contexto que essa pesquisa se justifica, com o objetivo de atestar a importância do processamento metafórico na construção de sentenças e na compreensão da dimensão política do uso da linguagem e da funcionalidade do discurso em análise enquanto estratégia de atuação e intervenção social.

Após o período ditatorial e a redemocratização, houve a promulgação da Constituição de 1988 trazendo transformações no campo político, econômico e social. Dessa forma, muitos foram os debates com membros do governo sobre o rumo da educação. Esses debates deram origem, em 1996, à nova Lei de diretrizes e bases da educação nacional. De acordo com o portal do Ministério da Educação, a LDB - Lei nº 9.394/96 - foi um marco na regulamentação na estrutura e no funcionamento do sistema educacional no país, a Lei definiu os objetivos a serem atingidos e reforçou o caráter federativo da educação brasileira. Apesar

dessa Lei regulamentar todos os níveis de educação, por questão de metodologia, realizamos um recorte a fim de destacar a modalidade de ensino técnico-profissional.

Além dessa justificativa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é fundamental para compreensão das mudanças propostas pela Lei nº 13.415/17 que altera alguns artigos da primeira. De acordo com o site do Ministério da Educação, essa mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. A proposta dessa Lei é, sobretudo a flexibilização da grade curricular. Desse modo, a nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Assim, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos.

Nesse sentido, cabe destacar que por se tratar principalmente de um discurso político-legislativo as Leis se materializam através de uma linguagem jurídica que tradicionalmente preza pela isenção de linguagem figurada e de subjetividade priorizando uma linguagem, clara, objetiva e direta, o que nos permite analisar e comprovar através da Teoria da Metáfora Conceptual aspectos que ultrapassam essa noção, ou seja, podemos observar de que modo as metáforas conceptuais são representadas através de expressões ou pistas linguísticas. Na materialidade discursiva pesquisada, o foco recairá sobre a linguagem metafórica e seu papel na reprodução e retificação das representações sociocognitivas sobre a educação e a forma com que essas são discursivamente reproduzidas nas Leis referidas da constituição brasileira. O nosso foco estará em analisar sobre o que envolve a concepção de educação em cada uma dessas Leis e depois relacioná-las de modo a compreender como o fenômeno metafórico se dá e quais representações e efeitos de sentido produzem dentro desse contexto.

Assim, apesar desse trabalho estabelecer e relacionar as metáforas conceptuais presentes na LDB e na Lei sobre a reforma do ensino médio, possibilitando um diálogo entre a área das Ciências Sociais e da Linguística Cognitiva, ele está focado fundamentalmente nos aspectos linguísticos dos textos das referidas Leis, e não especificamente na hermenêutica de seu conteúdo. Isso porque, percebemos que as habilidades humanas de linguagem e pensamento promovem determinados conceitos e valores que estão materializados nessas Leis e regem que educação nacional, proporcionando um intercruzamento entre o texto das Leis com a comunidade afetada. A promoção dessas Leis é responsável pela construção de um sistema geral de crenças que deriva o nosso sistema conceptual.

O certo ineditismo se deve a proposta da pesquisa aliar as referidas teorias para compreender de que modo as metáforas conceituais afetam na compreensão e na prática da Lei nº 9.394/1996 e na Lei nº 13.415/2017 sobre a educação brasileira, em especial na educação profissional e tecnológica. Especialmente em se tratando do ensino médio esta Lei favorece a compreensão de que:

Assim, do ponto de vista jurídico, consideradas as três funções clássicas atribuídas ao ensino médio: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. Legalmente falando, o ensino médio não é, como etapa formativa, nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. Ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico. (CURY, 2002, P. 182)

Em suma, pretendemos analisar e relacionar esses discursos a partir das metáforas conceituais neles presentes, analisando sua dimensão sociopolítica e utilizando uma metodologia voltada para tais áreas do conhecimento. Ademais, buscaremos associar no decorrer do trabalho a noção de ideologia ou representações ideológicas, ressaltando estudos de Marx e Engels, portanto, relacionando esse conceito com o modo de pensar e, conseqüentemente, na forma como as metáforas conceituais são compreendidas em determinada cultura ou contexto social.

O que nos levou a este projeto de pesquisa foram as disciplinas sobre analogias e metáforas, ofertadas pela linha IV do Mestrado em Educação Tecnológica, pelo Professor Doutor Alexandre Ferry, Professor Doutor Ivo De Jesus Ramos e pelo Professor Doutor Ronaldo Nagem e pela minha própria formação em Letras que possibilitou a inter-relação entre um objeto de estudo da área de Educação, em uma perspectiva dos Estudos de Linguagem, sobretudo a Linguística Cognitiva e a AD Francesa. A partir das discussões feitas nas aulas e do contato com a literatura constatou-se a importância de se compreender o fenômeno metafórico, principalmente, em áreas e discursos vistos tradicionalmente como isentos de linguagem subjetiva. É nesse contexto que se torna mais instigante pesquisar sobre a metáfora, já que esta pesquisa é embasada na ideia proposta por Lakoff e Johnson (1980) de que o fenômeno metafórico é cognitivo e inerente ao sistema conceitual. Portanto, o caminho acadêmico percorrido nos levou a elaborar um trabalho que buscou investigar de que modo as metáforas conceituais são compreendidas, por meio de marcas linguísticas, que reproduzem e, ao mesmo tempo, constroem, cognitivamente e discursivamente, determinadas representações

ideológicas e afetam na prática educacional no Brasil. Realizar esse estudo é trabalhar em um movimento incansável de análise de que ateste a importância do processamento metafórico na construção de sentenças e na compreensão da dimensão político-ideológico do uso da linguagem e da funcionalidade do discurso em análise enquanto estratégia de atuação e intervenção social.

Em nossa pesquisa, o próprio *corpus* já supõe uma discussão sobre o discurso e a linguagem, afinal a linguagem, como afirma Pêcheux (1988, 1990), deve ser analisada considerando o contexto psicológico e social e que, de certa forma, pode se tornar eficaz ao pensar na complexidade do que propõe Lakoff e Johnson (1980) sobre metáfora conceptual. Além disso, a característica peculiar do discurso político é persuadir a população, sendo um lugar de um jogo de máscaras, no qual toda palavra pronunciada deve ser tomada ao mesmo tempo pelo que ela diz e pelo o que ela não diz. E, no intuito de destacar, a função das Leis que regem uma sociedade é de estabelecer princípios que devem ser seguidos como um ordenamento, uma obrigação imposta. Portanto, o poder legislativo, aquele que determina os direitos e os deveres de uma sociedade, é sustentado por uma força coercitiva capaz de controlar os comportamentos e ações dos indivíduos de acordo com aquilo que é imposto, mesmo que nas entrelinhas. Por isso, é um texto influenciado, sobretudo, por aspectos e interesses de um determinado momento histórico, grupo social que detém o poder que determina os preceitos de toda população, embora seja um gênero textual marcado pela imparcialidade.

Por isto, Pêcheux (1988, 1990) aponta que o analista do discurso deve se colocar na posição de um receptor desconfiado, uma vez que quem emite esse discurso usa a estratégia persuasiva, embora nem sempre seja soberano a ela. Nosso dever é desvendar como acontece esse jogo de ideias e palavras, como o sujeito político tenta persuadir e seduzir os ouvintes a fim de encontrar não uma única verdade, mas possibilidades coerentes aos discursos daqueles que estão ou querem estar na liderança de um país. Desse modo, consideramos que a “[...] *palavra política*, na medida em que ela se inscreve em uma prática social, circula em certo espaço público e tem qualquer coisa a ver com as relações de poder que aí instauram.” (CHARAUDEAU, 2006).

Dessa forma, a pesquisa trata de um tema relevante para o momento sócio-político para a Educação Brasileira e oportuno para mostrar possibilidades, e às vezes necessidades, de diálogos entre as áreas de Educação e Estudos da Linguagem (-ens), no meio acadêmico, e

especificamente no âmbito dos estudos da pós-graduação do CEFET-MG, confirma-se a necessidade de investigação sobre o problema formulado.

Para responder à pergunta norteadora desta pesquisa e, conseqüentemente, atingir os objetivos propostos, geral e específicos, essa dissertação está estruturada da seguinte forma:

No primeiro capítulo, construímos uma resenha a partir de Johnson (1981) que explicita diferentes perspectivas sobre definições e teorias da metáfora desde a Antiguidade Clássica até os dias atuais. Apesar desse arcabouço teórico, destacamos as concepções acerca de metáfora, e mais especificamente da metáfora conceptual a partir do que propõe Lakoff e Johnson (1980).

Já no segundo capítulo, descrevemos os trabalhos sobre metáforas relacionados com o tema geral desta pesquisa, resumimos o que foi estudado através do protocolo de revisão, comparamos esses estudos e avaliamos e analisamos os trabalhos relacionados ao tema específico. Organizamos informações a respeito de trabalhos do tema a fim de contribuir com a temática desta pesquisa. É nesse capítulo que se encontra o que denominamos de revisão da literatura.

No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia adotada nesta pesquisa que consiste em uma abordagem qualitativa caracterizando-se como uma análise documental em que utilizamos a Análise Sistemática das Metáforas (ASM) e a Análise do Discurso (AD) para análise dos dados.

No quarto capítulo, mapeamos as “metáforas conceptuais” em expressões linguísticas como metáforas conceptuais inerentes e por isso, preexistentes na mente do falante. Após o mapeamento dessas metáforas, o enfoque se dá na categorização delas a partir do objeto de estudo definido, na análise do uso metafórico de alguns termos e na análise de alguns excertos, ambas utilizando como fundamentação teórica básica a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC).

No quinto capítulo, finalizamos o trabalho, discorrendo sobre algumas considerações daquilo que as análises dos próprios dados nos forneceram buscando comprovar que a metáfora conceptual é um mecanismo de compreensão do nosso sistema conceptual e que este sistema apresenta relação direta com o contexto no qual o sujeito está inserido, neste caso, sobre o que diz respeito à educação nacional e em especial a educação profissional-tecnológica.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, propõe-se fazer um breve panorama sobre a representatividade e os objetivos básicos da Linguística Cognitiva (LC) e fizemos um breve histórico sobre teorias da metáfora, desde os conceitos da Antiguidade Clássica até aqueles nos quais os estudiosos vêm operar atualmente. Além disso, como arcabouço teórico para as análises, apresenta-se a teoria da Análise Sistemática de Metáforas proposta por Rudolf Schmitt (2017) e a teoria sobre a Análise do Discurso (AD) destacando as ideias acerca do assunto do filósofo francês Michel Pêcheux. A partir de então, embasa e justifica-se o problema gerador dessa pesquisa no qual buscamos compreender o processamento das metáforas conceptuais.

2.1. Linguística Cognitiva – Breve Panorama

Apesar dos importantes estudos de Chomsky no que confere a abordagem sobre cognição, a Linguística Cognitiva (LC) se afasta do modelo gerativista ao abordar a linguagem perspectivada como meio de conhecimento e como meio pelo qual os seres humanos experienciam o mundo. Foi nas décadas de 1970 e 1980 que surgiu a LC, embora só fosse assim denominada em 1990 com a criação da "*International Cognitive Linguistics Association*", da revista "*Cognitive Linguistics*" (dirigida por Dirk Geeraerts) e da coleção "*Cognitive Linguistics Research*" (editada por René Dirven e Ronald Langacker e publicada por Mouton de Gruyter), sendo um dos principais representantes George Lakoff (Lakoff 1987, Lakoff & Johnson 1980, Lakoff & Turner 1989).

Os temas que interessam especialmente à LC envolvem os modos de estruturação e operação linguísticas (como por exemplo, a polissemia, modelos cognitivos, metáfora, imagens mentais, os princípios das funções de organização linguística (iconicidade e naturalidade), a valorização da conexão entre a sintaxe e a semântica, a base pragmática que considera a experiência da linguagem no uso cotidiano e a relação entre linguagem, pensamento e ação (incluindo questões do universo conceptual). Dessa forma, trata as unidades e as estruturas da linguagem como sendo não modular, não como se a língua fosse autônoma, mas como manifestações de capacidades cognitivas, que interagem em uma estrutura de processamento conceptual na qual depende da experiência cultural, social e individual. Por isso, a LC, compreende que toda a linguagem se refere ao significado e o

significado não é objetivado, é perspectivista, uma vez que reflete as múltiplas perspectivas diferentes e, nesse sentido, está relacionado com o conhecimento de mundo, na experiência individual corpórea e na coletiva, cultural, social, e sempre, na experiência do atual uso da língua.

Assim sendo, Lakoff e Johnson (1980) definem a LC como sendo de caráter não-objetivista ou, positivamente, como experiencialista. Para a perspectiva cognitiva e experiencialista do uso da língua existe a primazia da semântica, na qual o fenômeno linguístico primário é o da significação que acontece a partir da integração de fatores individuais e coletivos dos sujeitos de cada sociedade e que, sendo a metáfora um instrumento de significação da linguagem corrente e, portanto, um fenômeno com funções cognitivas. Desse modo, é nessa perspectiva experiencialista da linguagem em uso que esta pesquisa se enquadra, a maneira como conceptualizamos tudo do e no mundo, e em destaque aqui como conceptualizamos metaforicamente conceitos que regem a educação nacional.

2.2. Sentido literal e não literal

Antes da exposição sobre teorias da metáfora faz-se necessário compreender a primeira questão conflitante nessa pesquisa, ou seja, o entendimento da linguagem que pode ser entendida como literal daquela que pode ser entendida como não literal. Essa questão se torna fundamental para este estudo uma vez que a metáfora é vista como um dos mecanismos linguísticos de representação da linguagem que apresenta um sentido não real ou não literal e, além disso, como veremos no próximo tópico, e por isso ainda mais relevante tratar desse conceito, ao longo de muitos anos a metáfora foi compreendida apenas como um elemento de ornamentação linguística com significado figurativo. Finger (1996) acredita que na perspectiva não-literal da metáfora tem-se a sensação de que se poderia apresentar a significação do que se está dizendo de uma forma literal. Entretanto, Lakoff e Johnson (1980) apresentam em seus estudos uma mudança pragmática na qual o fenômeno metafórico apresenta características que recusam definir a realidade como uma só, ou seja, em uma perspectiva literal de todos os termos. Os pesquisadores acreditam que a linguagem natural é essencialmente metafórica, por isso não apresenta uma verdade absoluta, mas passível de interpretações que derivam, por exemplo, de determinados conceitos, cultura, etc.

Mas afinal, o que é sentido literal? Searle (2002) retoma o senso comum no qual o sentido literal apresenta um sentido próprio, que é independente do contexto ou como ele denomina em “contexto zero”. Embora retome o senso comum, a contribuição de Searle não despreza a ideia de sentido literal, mas relativiza o conceito de contexto zero. Nas palavras do autor, Searle (2002) defende a ideia de que:

No caso de várias espécies de sentenças, não há contexto zero ou nulo de sua interpretação, e, no que concerne a nossa competência semântica, só entendemos o significado dessas sentenças sob o pano de fundo de um conjunto de suposições de base acerca dos contextos em que elas poderiam ser apropriadamente emitidas. (SEARLE, 2002, P. 184)

Marcuschi (2008, p. 235), a fim de conceituar o sentido literal e o não-literal, reportando-se a Ariel (2002), define o sentido literal como automático, obrigatório, normal, não-marcado, indispensável e não-figurativo. O sentido não-literal seria o oposto disso: não-automático, opcional, fortuito, marcado, dispensável, figurativo e indireto. Apesar dessa definição, poderíamos pensar nos traços marcados por cada uma dessas características e ainda serem acrescentados outros atributos como maior frequência de uso na definição do sentido literal (pensando, por exemplo, no uso de metáforas cristalizadas e expressões idiomáticas como unidades lexicais) e ainda a relativo convencionalidade de determinados significados. Dessa forma, os significados literais apresentam maior frequência de uso, ou seja, apresentam significados convencionais.

Ao contrário do que poderia se esperar pelos argumentos trazidos, nessa pesquisa assumiremos a existência do sentido literal e do sentido não literal para definir o que pode-se entender do que seriam metáforas, mas na perspectiva relativa que propõe Searle na qual tanto o sentido literal como o sentido não literal são considerados, marcados pela forma como os sujeitos (emissores e receptores) podem compreendê-los a depender do contexto em uso, do canal de comunicação no qual é transmitido, da função da linguagem e até mesmo em se tratando da linguagem verbal ou não verbal que também podemos classificar em literal ou não literal. Classificar esses dois sentidos é trabalhar numa tentativa de compreender as variações semânticas da língua, especialmente da língua portuguesa, e do processamento metafórico, pois é, no mínimo, instigante pensar que, apesar da origem de algumas expressões metafóricas apresentarem sentido não literal, determinadas metáforas já estão cristalizadas, portanto se tornaram convencionais na língua.

2.3. Teorias da Metáfora

Nesta seção, propõe-se fazer um breve histórico sobre Teorias de Metáfora que, desde a Antiguidade Clássica, especialmente no século IV a. C, interessam ao pensamento ocidental sobre o tema e influenciaram na perspectiva que atualmente alguns estudiosos vem operando esse conceito. O objetivo desse levantamento é identificar as bases que fundamentam as teorias em questão, destacando a Teoria da Metáfora Conceptual proposta por Lakoff e Johnson (1980). A partir de então, justifica-se o problema gerador deste trabalho de pesquisa, ou seja, a busca por compreender como as metáforas conceptuais afetam na compreensão e na prática do texto de determinados documentos.

Extremamente instigante, a metáfora vem sendo objeto de pesquisa de várias áreas do conhecimento, como: Linguística, Filosofia e Psicologia. A compreensão, a conceituação e a definição desse fenômeno não é nada fácil, visto que está longe de haver um consenso entre os pesquisadores. O termo *Metaphora* em latim é composto por dois radicais nos quais apresentam o seguinte valor etimológico: "*meta*" significa "algo" e "*phora*" significa "sem sentido". Originalmente, o vocábulo deriva do grego onde *metaphorá* significa "transposição"; "mudança"; "transferência"; "transporte para algum lugar". Em sua mais famosa teoria, esse fenômeno, traduz-se como uma palavra ou expressão empregada em um sentido literal, que não é o tradicional, conseqüentemente causando diferentes interpretações a depender do contexto em uso (cultura, sujeito, etc.).

A temática sofreu influência do paradigma ocidental da Retórica Clássica, sendo oportuno destacar, por ser uma das mais famosas teorias sobre metáfora, é a proposta pelo filósofo Aristóteles (Séc. IV a.C.), um dos primeiros a abordar sobre o tema. Na poesia ela seria considerada um meio pelo qual o poeta produziria conhecimento, através da imitação artística e na retórica como forma de obter sentidos diversos na produção de argumentos persuasivos.

O paradigma aristotélico traduziu a metáfora como uma figura de linguagem que funciona como um ornamento linguístico, um recurso próprio da linguagem poética, da imaginação e da criatividade. Apesar da fragilidade que envolvia o conceito aristotélico de metáfora, foi a partir dele que se desenvolveram diversos estudos ao longo dos séculos. Em seu clássico *Poética*, Aristóteles (1981: 42) entendia a metáfora como a transferência de um nome alheio gênero para a espécie, da espécie para o gênero ou mesmo de uma espécie para

outra, de modo que tal transferência ocorreria sempre por analogia. Nesse sentido, para ele, a metáfora só seria possível se partisse de objetos pertencentes a um gênero próximo ou a uma espécie semelhante.

O debate foi assumido, posteriormente, por Cícero (Séc. II), que concebia o fenômeno como uma espécie de empréstimo entre palavras, produzindo um desvio do sentido literal, com o objetivo de embelezar a linguagem.

Séculos mais tarde, a teologia medieval faz reflexões sobre a utilização da metáfora no discurso doutrinário da época. Os debates em torno do fenômeno também foram profícuos entre os séculos XVI e XIX, de modo que, se de início as metáforas eram compreendidas como fantasia ou ilusão, como ocorreu com Hobbes (Séc. XVI); no século XIX já podiam ser vistas como algo inerente ao pensamento e ao discurso humano, como temos em Nietzsche (Séc. XIX).

De modo geral, as teorias desenvolvidas até o século XX apresentaram uma espécie de dualidade entre as funções cognitivas e as funções emotivas da linguagem, de forma que à metáfora caberia o lugar de elemento fundamental das funções emotivas. Richards (1936) é um dos primeiros a afirmar que a metáfora não se reduziria ao nível individual da palavra, mas deveria ser considerada um princípio onipresente que faz parte do pensamento, sendo inerente ao discurso e não apenas um desvio.

Nas últimas décadas do século XX, a metáfora passa a ser entendida como um fenômeno de status cognitivo, como temos em Lakoff e Johnson (1980), para os quais o pensamento metafórico é um princípio da cognição humana. Os autores defendem que a metáfora não é algo restrito à linguagem, mas está infiltrada no nosso pensamento e na nossa ação. Para levar-nos à compreensão dessa característica fundamental do fenômeno, esses pesquisadores apresentam o conceito de sistema conceptual, que conduziria nosso modo de pensar, agir e estar no mundo e seria caracterizado pela sua natureza metafórica. Isso significa dizer que os processos do pensamento são metafóricos, ou seja, nossa maneira de perceber, pensar e agir é estruturada por metáforas.

Para os autores em foco, a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra. Por meio da metáfora, a compreensão de um determinado conceito em termos de outro faz emergir um novo conceito. Nesse sentido, conceitos metafóricos podem ser estendidos para além do domínio das formas literais ordinárias de se pensar e de se

falar, o que resulta na compreensão de que as metáforas devem ser entendidas mediante uma base experimental.

A concepção experiencialista adotada por Lakoff e Johnson (1980) considera-a como essencial à compreensão humana, tanto para o emissor quanto para o receptor, e um mecanismo de criação de novos sentidos e novas realidades. É essa a concepção que adotaremos em nossa pesquisa. Os estudos desses autores contradizem a tradição filosófica ocidental, que considera a metáfora um agente do subjetivismo. Enfim, os autores apresentam a tese de que a habilidade de compreender a experiência por meio da metáfora assemelha-se ao uso dos cinco sentidos, quer dizer que só percebemos e experienciamos uma boa parte do mundo por meio de metáforas.

Como fenômeno historicamente debatido e a partir do que propõe Lakoff e Johnson (1980), a metáfora também pode ser compreendida a partir de uma abordagem que considera que a cognição humana é profundamente marcada pelo uso de artefatos culturais. Vistos como artefatos simbólicos e culturais utilizados para manipular a atenção dos outros e induzi-los a adotar outra perspectiva de um fenômeno, os signos e construções linguísticas permitem a ativação de domínios de conhecimento construídos, adquiridos e compartilhados intencionalmente pelos seres humanos em situações concretas de comunicação.

Os pesquisadores Facounnier e Turner (2002) apresentam-nos um quadro teórico que visa explicitar os princípios implicados no processo de integração conceptual, pelo qual é possível analisar como o ser humano metaforiza o mundo. Esse quadro baseia-se no olhar sobre a habilidade humana de produzir significados. Os autores consideram que por trás do discurso materializado, emerge uma série de estratégias e estruturas cognitivas responsáveis pela produção de sentido, com o estabelecimento de antigos e novos domínios conceptuais, a realização de conexões entre eles e a operacionalização de projeções diversas. Tais operações efetivam-se pela ativação de integração de espaços mentais.

O conceito de espaços mentais leva em conta que as expressões linguísticas não apenas carregam sentido por si só, uma vez que ele se constitui na relação entre os próprios sujeitos, com os outros e com o mundo. Assim, os espaços mentais seriam configurações mentais construídas à medida que os seres humanos pensam e interagem por meio da linguagem. Como pistas de orientação, as expressões linguísticas atuam no sentido de ativar e instituir esses espaços, evocados dos conjuntos de conhecimento estáveis que os seres humanos estruturam e compartilham em suas vivências culturais e pessoais.

Esses conjuntos de conhecimento são chamados de molduras conceptuais. Tais molduras são como feixes de conhecimento que nos ajudam a organizar e estruturar tudo o que conhecemos do mundo e o próprio mundo.

Para Facounnier e Turner (2002), a noção de *blending* (mesclagem) considera a instauração e a integração de diferentes tipos de espaços mentais. Os processos de produção de sentido, de metaforização, desencadeiam a instauração que Facounnier e Turner denominam como Rede de Integração Conceptual. Uma característica central das redes de integração é a sua capacidade de comprimir uma estrutura conceitual difusa em situações, em escala humana, inteligíveis e manipuláveis no espaço mescla. Essas mesclas comprimidas são memoráveis e podem ser expandidas de maneira flexível para gerenciar as redes de integração que constituem. Nesse sentido, a Rede nasce e se efetiva a partir da instauração de diferentes espaços mentais: Espaços de Entrada, Espaço Genérico e Espaço Mescla.

Os Espaços de Entrada são instituídos a partir do uso de estruturas informacionais próprias, os construtores de espaços mentais. Eles constituem-se por estruturas linguísticas que inauguram um espaço mental novo na Rede de Integração Conceptual. Essas estruturas de sentido resultam do mapeamento e da projeção de elementos identificados nos espaços de entrada. Tais elementos constitutivos estabelecem entre si conexões de contraparte, das quais decorre uma projeção que permite a criação de um outro tipo de espaço mental: o Espaço Genérico. O Espaço Genérico se constitui através do mapeamento desencadeado por elementos presentes nos Espaços de Entrada. Por fim, o Espaço Mescla decorre do processo de integração das estruturas de contraparte capturadas pelo Espaço Genérico. Trata-se de estruturas de sentido identificadas nos Espaços de Entrada que, por meio das conexões de contraparte, projetaram estruturas de sentido novas, diferentes das identificadas nos Espaços de Entrada.

Todas essas operações favorecem processos contínuos de espacialização e reespecialização do espaço semiótico, de modo que todo e qualquer processo de análise deve considerar o ser humano e as operações cognitivas da mente que é fundamentalmente imagética.

2.4. Teoria da Metáfora Conceptual (TMC)

Entre a vasta literatura sobre a metáfora, está o estudo “*Metaphors we live by*”, escrito por Lakoff e Johnson, publicado nos Estados Unidos em 1980. Apesar de outros trabalhos relevantes nessa temática, o livro destaca-se por consolidar uma ruptura de paradigma estabelecido desde 1970, deixando o caráter objetivista e trazendo a metáfora um *status* epistemológico.

O mito do objetivismo dominou a tradição retórica ocidental, ou seja, a concepção de que temos uma verdade absoluta. Essas verdades absolutas podem ser estabelecidas por diferentes formas. Para os racionalistas, apenas a capacidade dos seres humanos de racionarem já nos dá o conhecimento necessário para compreender as coisas como realmente são. Para os empiristas, o conhecimento de mundo acontece através de expressões sensoriais. De acordo com Silveira (2002), Kant sintetiza as ideias racionalistas e empiristas, mas acredita que verdades absolutas são dadas a partir da maneira como o indivíduo experência o mundo, mas esta nunca se dá de maneira neutra, pois a ela são impostas as formas a priori da sensibilidade e do entendimento, características da cognição humana.

Para Lakoff e Johnson (2002) a metáfora não é pertinente a essa tradição que a entende como um agente do subjetivismo e conseqüentemente que escapa das verdades absolutas. A metáfora faz parte do sistema conceptual dos seres humanos, da forma de compreender o mundo e por isso é um mecanismo de criação de novas concepções, novos sentidos e de novas realidades em nossas vidas.

Mais do que isso, a metáfora é usualmente vista como uma característica restrita à linguagem, uma questão mais de palavras do que de pensamento ou ação. Por essa razão, a maioria das pessoas acha que pode viver perfeitamente bem sem a metáfora. Nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. (LAKOFF E JOHNSON, 2002, P. 45)

Lakoff e Johnson (1980, 2002) acreditam que o sentido de uma frase é dado por uma estrutura conceptual. Esta estrutura na língua materna é predominantemente metafórica por natureza. O sentido é fundamentado em experiências físicas e culturais de cada indivíduo, portanto, a subjetividade é inerente a este processo mental. É nessa perspectiva que também são estruturadas as metáforas convencionais, a partir da compreensão de cada um sobre o mundo.

Existe uma sistematicidade na estrutura da metáfora que nem sempre é verbalmente expressa, mas que possibilita a compreensão de uma determinada característica de um conceito em termos de outro. Nesse sentido, os valores culturais de uma sociedade específica serão influenciáveis e coerentes à estrutura metafórica deste mesmo grupo de pessoas, ou seja, uma concepção cultural é estabelecida e a partir disso as metáforas surgem. Alguns exemplos desses valores são: *“Mais é melhor”* é coerente com *“Mais é para cima”* e *“Bom é pra cima”*; *“O futuro será melhor”* é coerente com *“Futuro é pra cima”* e *“Bom é para cima”*.

Apesar dessa sistematicidade cultural de valores, Lakoff e Johnson (1980, 2002) ainda explicam que há frequentemente conflitos entre esses valores e, portanto, entre as próprias concepções metafóricas, uma vez que tanto os valores quanto as metáforas são construídos a partir da experiência de cada indivíduo e até mesmo de subculturas sociais nas quais ele está inserido. Além de subculturas que constituem a sociedade, existem aqueles grupos criados exatamente para ir à contramão do grupo principal, aquele que não se define por uma classe social, mas que dita os valores predominantes de uma sociedade inteira.

A ideia de que a metáfora é um simples fato da língua, capaz de, no máximo descrever a realidade, é coerente com a ideia de que o que é real é absolutamente externo e independente da forma como os seres humanos conceptualizam o mundo – como se o estudo da realidade fosse apenas o estudo do mundo físico. Essa visão da realidade - chamada realidade objetiva não considera aspectos humanos da realidade, particularmente as percepções reais, as conceptualizações, as motivações e as ações que constituem a maior parte do que experienciamos. Porém, os aspectos humanos da realidade são os que mais nos importam e eles variam de cultura para cultura, uma vez que diferentes culturas têm sistemas conceituais diferentes. (LAKOFF E JOHNSON, 2002, P. 243)

Cada cultura, determinada por um espaço cultural deve propiciar formas de lidar com um ambiente, de modo que adapte ou transforme o mesmo possibilitando o mínimo de organização social. Além de definir uma realidade social, na qual cada sujeito incorpore e represente um papel que faça sentido para ele e em termos dos quais possam agir socialmente. É possível que a realidade social estabelecida por uma cultura possa interferir até na maneira de interpretar a realidade física. Assim, Lakoff e Johnson (1980) compreendem que o que se faz real para um indivíduo é produto da realidade social e da percepção de mundo. Já que a realidade social é em grande parte compreendida em termos metafóricos e a forma de conceptualizar o mundo físico também, a metáfora é um mecanismo cognitivo muito significativo do que é real para nós.

2.5. Metáfora ou ideologia?

A presente reflexão tem como principal objetivo evidenciar alguns conceitos de metáfora e de ideologia a fim de estabelecer relações entre eles e, dessa forma também é destacado como essas duas instâncias podem apresentar diferentes abordagens. Para isso, fizemos um breve resumo sobre Teorias de Metáfora, ressaltando os trabalhos dos pesquisadores George Lakoff – da área da linguística cognitiva – e Mark Johnson – da área da filosofia da linguagem. Apresentam-se ainda, em linhas gerais, conceitos de ideologia fundamentados nas ideias dos filósofos Karl Marx e Frederich Engels. Embora sucinta essa seleção bibliográfica está em consonância com este trabalho cuja finalidade é: apresentar controvérsias entre os conceitos de metáfora e de ideologia e como estão imbricados.

Esse estudo se justifica e é relevante porque compreender cada conceito nos torna mais perceptíveis ao modo como esses termos sociolinguísticos se relacionam e reforça a ideia de que ler, reler e compreender cada teoria não é retroceder. Muito pelo contrário, para avançarmos ainda mais no amplo campo de estudo que ambos os conceitos, metáfora e ideologia, nos proporcionam é necessário compreender o que já foi dito. Esse breve histórico com bases teóricas que possibilita-nos realizar questionamentos a fim de aprofundarmos ainda mais sobre cada conceito que favorece a compreensão da dimensão de mecanismos sociolinguísticos.

O termo ideologia teve como criador o filósofo iluminista francês Antonie Destutt de Tracy (1754-1836), entre 1796 e 1798, em artigos apresentados em fascículos ao Instituto Nacional de Paris sob o título *Mémoire sur la faculté de penser* (“Memórias sobre a faculdade de pensar”, em livre tradução). A palavra ideologia era um neologismo composto pelos termos gregos *eidos* e *logos*: *ideologia*, que atribuiu o sentido de estudo da origem e da formação das ideias, constituindo-se em uma ciência propedêutica das demais; ciência das ideias. Refletir sobre o conceito de ideologia é um tanto quanto complexo, uma vez que o tema possui diversos conceitos e estudos. Portanto, como recorte metodológico, esse trabalho apresenta, em linhas gerais, conceitos de ideologia fundamentados nas ideias dos filósofos Karl Marx e Friedrich Engels.

Nos anos de 1845-1846, quando Marx e Engels escreviam “*A Ideologia alemã*” já haviam construído um longo caminho teórico e prático que sustentou a crítica aos “jovens hegelianos”, em especial os filósofos Ludwing Feuerbach, Bruno Bauer e Max Stirner que

apesar de terem se autodenominados como revolucionários, de acordo com Marx e Engels na verdade eles apresentaram uma ideologia alemã conservadora.

Foram submetidos à análise crítica poderosa e estavam imersos no contexto político e na virada histórica europeia de século. Marx se tornou um dos críticos mais severos da ideologia Alemã. A oposição à monarquia alemã crescia ao mesmo tempo em que o governo a oprimia pela censura.

A primeira concepção de ideologia de Marx apresentou influência de duas vertentes, a ética do imperativo categórico de Kant e o princípio da atividade subjetiva de Fichte. Entretanto, já deixou traços característicos do seu estilo crítico e prático. Marx tinha um interesse pela dialética, pelo materialismo, mas seguiu carreira acadêmica após escrever sua tese de doutorado. Em 1841, foi trabalhar como redator no jornal *Gazeta Renana* que foi censurado e teve sua circulação proibida em 1843. A atividade jornalística possibilitou a consolidação de algumas de suas ideias e a principal delas foi: a ideia do proletariado como a classe mais explorada e, por isso mesmo, a classe mais revolucionária; a ideia da emancipação das classes sociais.

Com uma trajetória diferente da de Marx, Frederich Engels chegou a essa mesma conclusão. Filho de um comerciante da indústria têxtil, Engels não continuou sua vida acadêmica para dar continuidade exclusivamente ao comércio de sua família. Suas ideias eram em oposição à monarquia absolutista e em uma de suas viagens a trabalho à Inglaterra em 1842, com 22 anos de idade, conheceu os movimentos operários com ideais socialistas e se envolveu ainda com assuntos no âmbito da política e da economia inglesa. Nesta economia ele viu que a classe burguesa era favorecida e inicialmente se recusou a participar dela. As afinidades das ideias entre Marx e Engels os aproximaram e foram colaboradores um do outro até o fim da vida de Marx (Tréveris, 5 de maio de 1818 – Londres, 14 de março de 1883).

Em “A Ideologia Alemã”, Marx e Engels apresentam repetidamente a ideia de que “a consciência não pode ser mais que a existência consciente, e a existência dos homens é seu processo efetivo de vida”. Para os pesquisadores, a mudança do pensamento do sujeito e do produto dele não é determinada pela consciência e sim pela sua produção material e suas relações materiais. Alguns anos mais tarde essa concepção terá uma modificação, no qual afirmam que a consciência é determinada pelo social e o modo de produção de vida material determina o caráter geral dos processos político, religioso, espiritual de cada ser.

É preciso evitar a interpretação mecanicista deste princípio. Tal interpretação seria indevida, uma vez que o materialismo apresenta uma concepção totalizadora da existência. Se interpretássemos dessa forma estaríamos diante do dualismo entre consciência e existência, não se trata de buscar na consciência uma causa para a existência. A existência deve ser compreendida como totalidade completa.

Na teoria marxista, a ideologia se apresenta como a inversão da realidade. Existe a ideia de que a ideologia é a representação de uma “falsa consciência” e ao mesmo tempo é a partir dela que segue uma expressão de existência. É uma aparente antítese entre a representação da realidade como ela é e da realidade modificada por fatos ideológicos. Dessa forma, há a captação do real e paralelamente a deformação do mesmo.

Marx e Engels (1998) entenderam a ideologia como a inversão da realidade e compararam a natureza dela com o processo que acontece na inversão dos objetos na “câmara escura”. Uma das formas mais claras de compreender este processo é a inversão e transformação ideológica entre consciência e existência, tal forma pode ser analisada a partir da crítica feita por Marx e Engels (1998) sobre a filosofia alemã pós-hegeliana, a qual fazia a inversão similar a dos objetos na retina. Esta filosofia pretendia explicar a potencialidade da história em determinar o desenvolvimento da consciência e ideias. Nelas, as ideias políticas, religiosas, espirituais parecem ser inerentes a um processo espontâneo da mente humana.

Uma vez que a ideia dominante esteja desvinculada dos indivíduos dominantes, e, sobretudo das relações que decorrem de um dado estágio do modo de produção, obtém-se como resultado que sempre são as ideias que dominam na história e é então muito fácil abstrair, dessas diferentes ideias, “a ideia”, ou seja, a ideia por excelência etc., para dela fazer o elemento que domina na história, e conceber assim todas as ideias e conceitos isolados como sendo autodeterminações do conceito que se desenvolve ao longo da história. (MARX e ENGELS, 1998, P. 52)

Apesar da forma naturalizada em que é tratado o surgimento de ideologias na mente do indivíduo e na sociedade, a ideologia possui um papel político que tenta e, na maioria das vezes consegue impor um modo de vida.

Isso, porém não quer dizer que a ideologia como substituto imaginário da completude da práxis social seja somente um instrumento de dominação. Ao contrário, a ideologia não poderia ser um substituto imaginário de algo, se não conservasse pelo menos com um traço deste objeto ausente, mesmo que seja em forma desguiada. E por outro lado, que o comunismo não seja uma ideologia no sentido de substituto imaginário da práxis, não quer dizer que seja uma ciência, uma

teoria, um conjunto de Leis. Ao contrário, enquanto incindivelmente teórico e prático, o comunismo como “movimento real” é ideológico em um significado. (FROSINI, 2014, pp. 565-566.)

Marx e Engels (1998) trataram o conceito de ideologia favorecendo processos contínuos de consciência e existência que ocorrem com cada sujeito ao longo da história, dessa forma os valores sociais/culturais impregnam determinada ideologia ou vice-versa. Esse processo contínuo não pode deixar de considerar os seres humanos e suas experiências particulares sobre o mundo, enquanto que também funciona de modo coletivo e social.

Ao tratar o conceito de metáfora e de ideologia ilustramos o quão podem ser divergentes e próximas as explicações acerca da relação entre essas duas instâncias. De acordo com o conceito da palavra sentido defendido por Orlandi (2013) inferimos que compreender os efeitos de sentido da metáfora e, principalmente, da metáfora conceptual é perceber que ela é um mecanismo no qual o sentido não existe por si só, mas é determinada pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que são produzidas, portanto, apresenta função ideológica.

O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. O estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca. (ORLANDI, 2013, P. 43)

Dessa forma, à luz do que expõe Orlandi (2013) as palavras apresentam sentido considerando o discurso no qual está inserida e todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória, por isso nem sempre a metáfora apresenta-se de forma clara para o receptor, entretanto, ao analisarmos de forma consciente, podemos perceber seus fundamentos ideológicos e efeitos persuasivos. Para Marx e Engels (1998) a ideologia estaria relacionada a uma deformação da consciência que serviria para atender à classe dominante. Nosso sistema conceptual funciona em um processo cognitivo natural, consciente ou não, no qual conceptualizamos através das metáforas, nas quais

transpõem determinada ideologia e, conseqüentemente, criamos uma “falsa” realidade social e cultural.

Portanto, compreendendo a ideologia como ferramenta para atender as classes dominantes, Marx e Engels (1998) ainda discorrem sobre a divisão do trabalho que alcança um patamar superior quando se separam o trabalho manual do trabalho intelectual. Esse último apresenta função privilegiada e executada pela classe dominante, na qual tem o pensamento como dedicação. Assim, a tarefa de pensar é status nobre enquanto que as tarefas que exigem esforço físico são entregues aos indivíduos das classes dominadas e exploradas.

Nesse sentido, metáfora e ideologia podem ser consideradas como estratégias usadas por um determinado grupo de pessoas, por uma determinada sociedade, principalmente, quando usadas de forma consciente e buscando atingir algum(ns) objetivo(s). Entretanto, não podem ser classificadas somente como estratégias linguísticas, pois elas ultrapassam a instância da língua; é para, além disso, afeta o modo de viver, agir, organizar e expressar o pensamento. É importante salientar o quanto existe a relevância histórica, social e cultural na criação, formação e intenção tanto das metáforas quanto das ideologias.

Dessa forma, na visão bakhtiniana de linguagem em que a presença das vozes na interlocução é uma realidade, a análise do significado como construção social envolve alteridade e contexto. A manifestação do outro interfere na percepção que temos de nós mesmos e dos outros, e na maneira como construímos os significados, o que é efetivamente construído por meio das nossas práticas discursivas. Essas práticas, por sua vez, são realizadas em uma realidade resultante da nossa própria interpretação, ou seja, tudo isso acontece por meio de ações dos participantes em suas condições sociais e históricas no mundo. (IVO, 2012, P. 08)

Assim sendo, a relação entre esses conceitos os torna muito próximos, uma vez que ambos transmitem valores, ideais e possuem a capacidade de transformar e até mesmo criar uma realidade, que de acordo com Marx e Engels (1998), é a inversão da mesma, o que corrobora com a concepção experiencialista dos pesquisadores Lakoff e Johnson (1980). Eles acreditam que apesar de haver certa sistematicidade cultural de valores, há frequentemente conflitos entre esses valores e, portanto, entre as próprias concepções metafóricas, uma vez que tanto os valores quanto as metáforas são construídos a partir da experiência de cada indivíduo e até mesmo de subculturas sociais no qual ele está inserido.

A verdade é sempre relativa a um sistema conceptual definido, em grande parte, pela metáfora. A maioria de nossas metáforas evoluiu em nossa cultura, durante um longo período, mas muitas nos foram impostas pelas pessoas que detêm o poder – líderes políticos, líderes religiosos, líderes empresariais, publicitários, a mídia etc. Em uma cultura em que o mito do objetivismo está muito vivo e a verdade é sempre verdade absoluta, as pessoas que conseguem impor suas metáforas à cultura conseguem definir também o que consideramos verdadeiro – absoluta e objetivamente verdadeiro. (LAKOFF & JOHNSON, 2002, P. 262).

É através da experiência que o indivíduo tem sobre e do mundo que ele cria sua própria realidade, mas não se pode deixar de afirmar que existe uma coletividade que rege os grupos sociais e que é, na maioria das sociedades, impositiva a essa realidade individual. O meio estabelece regras que são impostas pelas ideologias constituídas muitas vezes por metáforas, mesmo que não sejam expressas linguisticamente, apresentam uma significância de um conceito em termos de outros.

2.6. Análise Sistemática das Metáforas

Apesar da Linguística Cognitiva (LC) apresentar diversas correntes de pensamento em torno do conceito de metáfora, é a partir da perspectiva de Lakoff e Johnson (1980) que essa pesquisa se embasa e por se tratar da TMC buscamos uma fundamentação teórica metodológica que possibilitasse um escopo conceitual afim com essa teoria. Dessa forma, a Análise Sistemática das Metáforas proposta por Schimitt foi inspirada na TMC e evidencia essa relação direta que coloca a linguagem ao mesmo tempo como objeto e meio, sobretudo em relações externas a própria língua.

A luz do que propõe Schimitt (2017) o padrão metafórico é acompanhado por um modelo de ajuda psicossocial no qual ao mesmo tempo em que se pode dizer que um psicólogo pode tirar as pessoas do “fundo do poço” o que quer dizer que essas pessoas foram salvas de uma “queda”, por exemplo, também podemos encontrar essa mesma expressão em um outro contexto no qual apresenta significado diferente ou até mesmo contrário como em casos de entrevistas (Schimitt, 2002a) como o uso cotidiano de álcool: depois de ingerir álcool, “isso [beber] levanta o astral”. É nesse sentido que as metáforas conceptuais acontecem de forma a interferir na conduta do indivíduo perante uma situação ou na própria formação da cognição. Lakoff e Johnson (1980) já apontam a metáfora conceptual “BOM É

PARA CIMA” que gera inúmeras atitudes que aí se embricam e que representam uma sensação de bem-estar do sujeito.

Em se tratando das inúmeras possibilidades de interpretação para a pesquisa qualitativa e, em especial para a busca e análise das metáforas conceituais, Schimitt (2017) propõe baseando-se nos estudos de Fernandez (1991) inspirados em Pepper (1942), uma busca pelo o que Pepper denomina como “metáforas básicas” que categoriza em seis tipos: animismo, contextualismo, formalismo, mecanicismo, organicismo e participação. Entretanto, se assumirmos, como Lakoff e Johnson, que o mundo é construído por expressões, ideias e/ou ideias essencialmente metafórica não poderíamos reduzir o número de metáforas nessa categorização.

As pesquisas em torno das metáforas conceituais nos discursos têm apontado que o investigador no processo de identificação das mesmas, procura determinadas metáforas e conscientemente descreve algumas delas a fim de responder a questão geradora desta pesquisa. No entanto, Lakoff e Johnson (1980), apontam que para todos os falantes e ouvintes de uma língua as metáforas fazem parte da linguagem do inconsciente, ou seja, geralmente elas são emitidas e/ou compreendidas em padrões que raramente refletimos. Lacan (1957), em *As formações do inconsciente - Seminário de 27 de Novembro de 1957*, também trata a metáfora como um elemento da linguagem inconsciente no qual é capaz de nos surpreender pelo modo como acontece o processamento metafórico que, por sua vez, consiste em partir do exemplo para desenvolver, sucessivamente, relações de funções que parece inicialmente não apresentarem, pelo menos, uma relação geral. Dessa forma, podemos considerar que tudo que é de ordem do inconsciente, na medida em que é estruturado pela linguagem, nós nos encontramos diante de um fenômeno não simplesmente de gênero ou classe particular, mas mesmo o exemplo mais específico nos permite apreender as propriedades mais significativas. “Para dizê-lo em termos simples, trata-se de colocar no lugar das coisas de que vocês falam todos os dias, e com as quais se atrapalham todos os dias, a ponto de já nem sequer incomodá-los.” (LACAN, 1901-1981). Assim, “o inconsciente é, em seu fundo, estruturado, tramado, encadeado, tecido de linguagem” (LACAN, 1981, p. 135), ou seja, simplificada podemos dizer que o inconsciente é estruturado como uma linguagem. Corroborando com esta noção Oliveira entende que:

Nesse sentido, a linguagem simboliza, metaforicamente, o primeiro objeto de desejo que se tornou o objeto perdido, também conhecido como o significante primordial que sofreu repressão. Portanto, a linguagem é usada para significar algo que está além do que é anunciado pelo Sujeito, uma vez que o objeto de desejo fundador foi perdido na substituição pelo significante da metáfora paterna. Porém, de acordo com Lacan, o desejo fundamental sempre tentará um retorno por ter sido transformado simbolicamente em linguagem. (OLIVEIRA, 2012, P. 114)

Nessa perspectiva, a metáfora é um elemento que aguça o instinto do investigador, uma vez que tanto aponta para o inconsciente do sujeito, ou seja, seu próprio eu, como também aponta para um padrão cognitivo, comportamental estruturado pela linguagem que molda determinada sociedade. É razoável dizer que as metáforas impõem limites para nossa compreensão, que nem sempre podem ser superados. (SCHIMITT, 2017). Por isso, Danziger (2000) discorre sobre a análise das metáforas:

A análise de metáfora se torna interessante porque podemos usá-la para aprimorar nossa compreensão sobre os padrões de pensamentos psicológicos que foram característicos de um período, de uma cultura ou de uma comunidade intelectual específica [...]. Essas metáforas são usadas de modo generalizado durante períodos relativamente longos e, tipicamente, as pessoas que a utilizam não parecem vê-las como meras metáforas, mas como expressão de algum tipo de verdade literal (DANZIGER, 2000, p.231).

A Análise Sistemática de Metáforas proposta por Schimitt (2017) objetiva a reconstrução de modelos de pensamento, linguagem e ação. A necessidade de uma sistemática para analisar as metáforas justifica-se para tornar a pesquisa qualitativa, não isenta de subjetividades, mas sim isenta de subjetividades não comprovadas pelo objeto de estudo. Em princípio, essa análise surge e se embasa em disciplinas e materiais como históricos em filosofia, nos quais possibilitaram pistas para que fosse possível compreender que as metáforas fazem parte de um sistema pré-conceptual para o pensamento em relação à experiência que majoritariamente não é acessível ou só é acessível com auxílios analíticos, por meio de discussões racionais. Além disso, a análise sistemática de metáforas se baseia essencialmente nos estudos de Lakoff e Johnson (1980, 1999), Lakoff (1987), Johnson (1987), acrescentando procedimentos para a reconstrução de modelos metafóricos. A preocupação em construir esses procedimentos de análise se deu porque a literatura especializada geralmente apresentava metáforas que constituíam alguns discursos através de

pistas casuais ou até mesmo de metáforas individuais ou como também podemos chamar de metáforas subjetivas.

Por isso, com o intuito de atender melhor a demanda deste estudo, nos orientamos pela adaptação dos procedimentos metodológicos propostos por Schimitt considerando seis etapas que detalharemos mais adiante no capítulo da metodologia desta pesquisa, são elas denominadas: Etapa 1: Identificação do fenômeno alvo e do problema (assunto; teorias; materiais); Etapa 2: Amostra de materiais no sentido de *amostragem teórica*; Etapa 3: Análise sistemática de metáforas subculturais/individuais; Etapa 4: Interpretação com a ajuda da heurística; Etapa 5: Garantia de confiabilidade; Etapa 6: Apresentação.

2.7. Análise do Discurso

Apesar da expressão *análise do discurso* apresentar representatividade ainda há diversidade a respeito do conceito do termo *discurso*. Foi na década de 60 que os estudos da língua por ela mesma passam a ser então marcados por novas propostas teóricas como o funcionamento da língua em uso ancorado em princípios pragmáticos e sociais. Essa ideia torna diferentes práticas sob o rótulo de *análise do discurso*, por isso cabe aqui ressaltar, ancorada pela fundação teórica, o que este estudo concebe como discurso.

Para os estruturalistas o discurso se resume a um conglomerado de palavras ou sentenças (por vezes se confunde com o que chamamos de texto) e a comunicação acontece como o sujeito-emissor sendo um reprodutor do sistema linguístico e o sujeito-receptor como decodificador de uma mensagem que apresenta uma estrutura linguística não variável.

Pêcheux (1990) apresenta o conceito de discurso como um meio de materialização de ideologias em consonância com aquilo que acreditam os marxistas em outras instâncias sociais. Dessa forma, deve ser considerado que o sujeito não é inerte em relação a tudo que acontece ao seu redor; o sujeito é um reflexo do contexto no qual ele vive, de suas experiências individuais e coletivas, portanto um depósito de ideologias, no qual a língua é um elemento transversal que perpassa diversas instâncias e esferas sociais.

Já Fairclough (2001) entende o discurso considerando sua capacidade de reprodução e transformação de determinada prática social e o sujeito que utiliza a língua como um agente psicossocial, propenso a ser influenciador ou influenciado pela língua. Nesse sentido, ele

acredita que a língua é uma atividade conceptual dialética, na qual molda a sociedade, mas paralelamente também é moldada por ela.

Maingueneau (2005) conceitua discurso como constituído por uma variedade de textos que se inserem em um momento histórico que define o texto a partir de certas regularidades enunciativas. Não existe uma realidade definida que opera diretamente sobre o discurso, pois ele é constituído a partir da sua relação com outros. Por isso, o discurso sobrepõe o sujeito uma vez que este é cindido e a língua é um processo semântico e histórico.

Apesar da não regularidade apresentada sobre o conceito de *discurso*, existe uma característica em comum daquelas correntes teóricas que surgiram após o estruturalismo. Essa característica envolve e destaca o sujeito e o próprio discurso como centro dessa análise da língua em uso, em uma relação de funcionamento no qual não é focalizado o funcionamento linguístico, ou seja, não se trata da análise determinista da língua somente, mas das relações que perpassam por ela: relações de poder, processos de inconsciência ideológica, entre outras.

Visto um pouco sobre tal conceito, um breve percurso histórico sobre a *análise do discurso*, de linha produzida na França, nos situaria melhor acerca dessa corrente que manifesta um quadro epistemológico no qual as principais referências são Michel Pêcheux, Dominique Maingueneau e, no Brasil, Eni Orlandi.

A Análise do Discurso (AD) Francesa tem essa denominação por ter sido desenvolvida majoritariamente na França. Para que essa corrente tomasse esse rumo rompendo com as ideias estruturalistas, alguns pesquisadores foram de suma importância com seus trabalhos publicados em 1950, são eles: Harris que escreveu *Discourse Analysis*. Roman Jakobson (com a Teoria da Comunicação) e, principalmente, Émile Benveniste (Teoria da Enunciação).

As pesquisas da AD valorizam a manifestação da língua em um contexto social e suas relações de produção e recepção textual no qual o sujeito é ativo, portanto, é constituinte de uma sociedade, mas também é um sujeito individual e por isso constituído conceptualmente por experiências, sejam individuais ou coletivas, nas quais ele se estabelece como um sujeito capaz de atribuir sentido ou não àquilo que é transmitido pelo discurso. Assim, o sujeito é compreendido como aquele que é atravessado por outros discursos corroborando com aquilo que propõe Pires e Tamanini-Adames (2010) inspiradas em Bakhtin:

Bakhtin, primeiro estudioso a elaborar os conceitos de polifonia e heterogeneidade, defendeu a ideia de que todo texto é um objeto heterogêneo, de que todo texto é constituído por várias vozes, é a reconfiguração de outros textos que lhe dão origem, dialogando com ele, retomando-o. Os sujeitos se constituem como tais nas ações interativas, sua consciência se forma no processo de interiorização de discursos preexistentes, materializados nos diferentes gêneros discursivos, atualizados nas contínuas e permanentes interlocuções de que vão participando. (PIRES E TAMANINI-ADAMES, 2010, P. 71)

Nesse sentido, a AD não admite um discurso como único, real ou verdadeiro, ela considera a história, o contexto, busca compreender a língua em seu funcionamento, no qual o sujeito atribui ou não sentido a um texto que interpreta em função de sua formação social, histórica, cultural. Segundo Pêcheux:

Através das estruturas que lhe são próprias, toda língua está necessariamente em relação com o “não está”, o “não está mais” ou “ainda não está” e o “nunca estará” da percepção imediata; nela se inscreve assim a eficácia omni-histórica da ideologia como tendência incontornável a representar as origens e os fins últimos, o alhures, o além e o invisível. (PÊCHEUX, 1990, p.8).

O objetivo da AD está em compreender e detectar processos de reprodução social do poder hegemônico a partir da linguagem, partindo do pressuposto de que o sujeito é assujeitado pelo discurso. Concepção pela qual constitui-se por três pilares:

- o aparelhamento social, estipulado pelo materialismo althusseriano;
- a intervenção do inconsciente, teorizado pela Psicologia lacaniana;
- convenção social linguística extrínseca ao sujeito, postulada pelo

estruturalismo proposto por Saussure.

Michel Pêcheux propõe uma nova ideia de formação discursiva que leva em consideração o sujeito como resultado da relação entre história e ideologia; o sujeito está intrínseco a sua relação com o outro, não havendo um sentido absoluto, mas sim um sentido atravessado pela incompletude; há possibilidades de interpretação entre os sujeitos. Segundo Malidier (2003), Michel Pêcheux define discurso como:

[...] um verdadeiro nó. Não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que se intrincam, literalmente, todas as suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito. A originalidade da aventura teórica do discurso prende-se ao fato que ela se desenvolve no duplo plano do pensamento teórico e do dispositivo da análise de discurso, que é seu instrumento (MALDIDIÉ, 2003, p. 15-16).

Pêcheux (1988) trata ainda da passagem de função (prática) da linguagem para o funcionamento (teoria), ou seja, passa-se da função para a funcionalidade do objeto simbólico. A partir dessa ideia, Orlandi (2008) infere que uma teoria não subjetiva do sujeito é o elo constitutivo entre o texto e a situação, permitindo assim, para fins de análise, a separação entre prática e teoria, o que possibilita a compreensão de como um texto funciona na produção de sentidos. Dessa forma, o discurso não é tratado como um fenômeno linear, no qual um sujeito fala e o outro decodifica, para o analista do discurso o objeto é o próprio discurso.

Brasil (2011, p. 177) apresenta também o conceito de discurso na perspectiva da pesquisadora brasileira Eni Orlandi que aponta, principalmente, em seus estudos, a partir da concepção que poderíamos chamar de relativista, uma vez que o sistema linguístico é sempre relativo a algo, e experiencialista, no sentido de tratar do sujeito em sua experiência cotidiana da língua, conforme fundamenta os estudos clássicos de Pêcheux.

O discurso implica uma exterioridade à língua, pois se presentifica no social, inscreve-se na história. Para Orlandi (2007), discurso não se trata de transmissão de informação (menção à teoria da comunicação). Não é simplesmente um processo linear, onde um fala e o outro assimila, não é sequencial, um fala o outro decodifica a mensagem. Para o analista de discurso, o objeto é o discurso. (BRASIL, 2011, P. 177).

Orlandi (2013) admite que um dos pontos fortes da Análise do Discurso é de re-significar o conceito de ideologia a partir da percepção da linguagem. Assim, entende que a definição discursiva de ideologia é a de que não há sentido sem interpretação e, desse modo, há ideologia. Corroborando com o que afirma Pêcheux sobre considerar a ideologia e o inconsciente como estruturas-funcionamentos, a pesquisadora admiti que a ideologia é a condição para constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Segundo Foucault (1996), um discurso pode ser constituído por uma rede de signos ou se conectar a outros discursos e/ou outras redes de discursos, pois é um sistema aberto que tanto registra quanto reproduz e estabelece os valores de determinada sociedade, perpetuando-os. O discurso não trabalha, portanto, com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua em seu funcionamento constante, natural e como um importante instrumento de organização funcional que pretende estruturar determinado imaginário social.

O discurso é um objeto sócio-histórico, em que o linguístico intervém como pressuposto. Falar agora de “discurso político” é tentar definir uma forma de organização da linguagem em seu uso e em seus efeitos psicológicos e sociais, no interior de determinado campo de práticas. (CHARAUDEAU, 2006, P. 32). Por isso, compreender a dimensão política do uso da linguagem e da funcionalidade do discurso em análise enquanto estratégia de atuação e intervenção social é buscar as inúmeras possibilidades de sentido. Dessa forma, o discurso destes documentos – Lei nº 9.394/96 e Lei nº 13.415/17 – será focado, bem como seu papel social no contexto da educação nacional, o que faz com que essa pesquisa também se caracterize como sócio-discursiva.

Portanto, nesta pesquisa, o discurso é constituído através da língua e é uma materialização do social, é um lugar no qual está inscrito fatores da sociedade e da história. Por se tratar de uma produção social, todo o processo de constituição, construção e modos de circulação do mesmo deve ser observado, a partir dele é possível observar a determinação histórica dos sentidos.

2.8. Teoria da Metáfora Conceptual, Análise Sistemática das Metáforas e Análise do Discurso

A multiplicidade de sentidos e estruturas linguísticas significativas que permeiam o discurso, sobretudo, considerando as metáforas conceptuais, foco deste trabalho, é um desafio para a pesquisa qualitativa, principalmente em se tratando de quais métodos o analista do discurso deve se apropriar para fazer com que o resultado fique mais imparcial, menos ingênuo e mais confiável possível. Pensando nisso, propomos reunir um escopo teórico-metodológico no qual relaciona a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC), a Análise Sistemática de Metáforas (ASM) e a Análise do Discurso de linha Francesa (AD). A escolha da TMC justifica-se, sobretudo, por acreditarmos que a metáfora é um processo inerente ao sistema conceptual do ser humano, portanto concernente a mente humana, que influi diretamente ou indiretamente no modo como nós percebemos o mundo, falamos, pensamos e agimos. Ademais, essa escolha também se deve por elencarmos como objetivo primeiro desta pesquisa compreender de que forma as metáforas conceptuais do texto da LDB e da Lei que se refere à reforma do ensino médio podem ser compreendidas afetando na prática do cotidiano escolar, ou seja, há interesse em perceber o sistema metafórico que rege

determinada comunidade para compreender, entre outras coisas, as representações e os efeitos ideológicos dessas metáforas.

Para tanto, entendemos que uma metodologia especializada, baseada na TMC, possibilita a inter-relação entre teoria e prática, sendo que ambas consideram o aspecto contextual da língua e seus efeitos. A luz das ideias de Habermas referenciadas por Schimitt, a subjetividade, especialmente, relativa às metáforas conceptuais de uma língua, tornam o conteúdo meio para a arte de compreender sentidos e no caso da comunicação problemática isso passa a ser inteligível. Schimitt (2017) indica que:

Para além de uma compreensão cotidiana sob restrições práticas, o objetivo era permitir uma segunda ordem de interpretação, que poderia reconstruir a compreensão na vida diária. A análise de metáforas pode realizar essa tarefa revelando modelos linguísticos através dos quais a compreensão é gerada. (SCHIMITT, 2017, P. 62.)

Para evitar esse tipo de comunicação que gera problemas e atender ao que se propõe a TMC, a Análise Sistemática de Metáforas foi pensada para atender os seguintes aspectos: reconstruir padrões-metafóricos, enquanto conceitos metafóricos, que abarcam muitas expressões metafóricas que evocam o mesmo significado; reconstruir todos os conceitos metafóricos de um texto sem eleger um principal; contextualizar a estrutura conceptual metafórica de sentenças estruturalmente similares ou não; referir as estratégias elaboradas de amostragem; oferecer respaldo quanto à omissão de determinadas metáforas graças à sistematização a partir das metáforas conceptuais já estabelecidas pelo próprio pesquisador; englobar o contexto cultural no qual justifica-se algumas metáforas; oferecer auxílio heurístico de interpretação sobre o material analisado.

Para atingir esses objetivos, uma das etapas proposta por Schmitt (2017) é intitulada como “Garantia de confiabilidade” e garante ao pesquisador que se apenas a análise sistemática de metáforas não for suficiente e não der conta de todas as dimensões do problema de pesquisa, ela pode ser suplementada com outros métodos apropriados, isto é, pode ser feita uma triangulação de dados, o que justifica a nossa opção de também utilizar a AD para filtrar os dados e testar a sua credibilidade. Em uma abordagem que se baseou em estudos formulados por Mayring (2014) para a “análise qualitativa de conteúdo”, Schimitt (2017) destaca os critérios de qualidade – objetividade, confiabilidade, validade – adaptando-os a pesquisa qualitativa.

Ao lançar mão da AD como escopo metodológico desta pesquisa, relacionamos a noção de que entender as metáforas conceptuais é compreender um conjunto discursivo no qual um sujeito está inserido e, conseqüentemente, há um sistema coletivo que apresenta estruturas cognitivas comuns em uma sociedade e em um dado momento histórico. Essas estruturas cognitivas, de acordo com Lakoff e Johnson (1980), incluem fenômenos sensoriais, emocionais, culturais e de ação. A esses padrões conceptuais, ou seja, de transmissão de significados dá-se o nome de “conceitos metafóricos”. Assim, Mussalim (2003, p. 110), discorre sobre o sujeito do discurso:

(...) aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras. (...) o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso, a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa.

Nesse sentido, os conceitos metafóricos são construídos e podem se cristalizar ao longo dos anos ou por um período histórico-social, esses conceitos apresentam transmissões de um domínio de experiência (sensorialmente mais concreto) para outro menos nítido, que precisa ser estruturado. Esses conceitos metafóricos são sustentados ou derivados por uma série de expressões linguísticas que na maioria das vezes os sujeitos emitem inconscientemente e que são determinantes na vida de cada indivíduo ou de um grupo social. Alguns exemplos expostos por Schmitt (2017) são:

- Conceito metafórico: VIDA É VIAGEM

Expressões linguísticas metafóricas: “Na semana que vem...”; “Está tudo para trás agora”; “Ele não vai para frente com esse trabalho”; “Sair dos trilhos”; “Diante de nós está uma grande oportunidade”.

- Conceito metafórico: AMOR É UNIÃO (E INCORPORAÇÃO)

Expressões linguísticas metafóricas: “Ser um só”; “Somos um coração e uma alma”; “Minha melhor parte”; “Comer/devorar alguém”.

- Conceito metafórico: AMOR É VIAGEM

Expressões linguísticas metafóricas: “Seus caminhos se cruzaram”; “Eles se aproximaram”; “Eles foram juntos”; “Cada um seguiu seu caminho”; “Eles estão separados”. (SCHIMITT, 2017, P. 26)

É importante destacar, além da noção sobre a significância do que diz respeito às expressões metafóricas e conceitos metafóricos, o que compreendemos por esquemas de

imagens e qual seu papel dentro daquilo que entendemos como metáfora conceptual. Conforme Abreu (2014), os esquemas de imagens estão relacionados com o nosso corpo, à maneira como somos, como nos equilibramos em posição ortostática, como caminhamos, entramos em algum local. Ele elenca os principais esquemas de imagens como aqueles que se referenciam ao: equilíbrio, percurso (que inclui origem, trajeto e destino) e container (que inclui dentro, fora e fronteiras). A partir desse sistema integrado conceptualmente ao pensamento metafórico é que utilizamos sentenças como:

- (1) Nesse trabalho, há um desequilíbrio entre a primeira parte e a segunda.
- (2) Nossa relação chegou ao fim do caminho.
- (3) Não consigo fazer isso entrar na minha cabeça.

Em suma, é na perspectiva integradora dessas teorias que esta pesquisa se dá. O pensamento como simbolismo cultural estabelecido por conceitos metafóricos estruturados e portadores de valores semânticos com ênfase aos padrões semânticos reproduzidos por parte ou pela maioria dos indivíduos de um contexto. Dessa forma, consideramos os aspectos puramente linguísticos, mas não excluimos ou minimizamos a dimensão da força da cultura e experiência sob sujeito falante ou receptor de um discurso, no que delimitamos como *corpus* dessa pesquisa, se tratando de um objeto social.

3. REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo apresentamos a revisão da literatura com o objetivo de descrever alguns trabalhos acadêmicos relacionados com a temática base desta pesquisa que destaca as metáforas-conceptuais, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional e a Lei da Reforma do Ensino Médio. O capítulo será dividido em seções, pois a busca foi feita através de palavras-chave diferentes e em portais diversificados que serão explicitados mais adiante.

Em um primeiro momento na busca pela literatura tentamos identificar trabalhos que estavam em consonância com o intuito fundamental desta pesquisa que é analisar o fenômeno metafórico na perspectiva da linguística cognitiva, especificamente as metáforas conceptuais, em um *corpus* das ciências sociais, voltado para a educação e principalmente para a educação profissional e tecnológica. Entretanto, não encontramos trabalho com esta proposta ou parecido ao que propomos aqui. Por isso, destacamos trabalhos que abordam as perspectivas relacionadas às metáforas conceptuais, a LDB e sobre a Lei da reforma do ensino médio, mas que não necessariamente se apresentam em uma única pesquisa.

3.1. Metáfora e Discurso - Portal da CAPES

Para identificarmos as pesquisas sobre as metáforas conceptuais relacionadas à educação, recorreremos ao banco de teses da CAPES¹ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O procedimento de busca nesse banco percorreu o seguinte caminho: assunto, “metáfora-conceptual” e “discurso-político” nível, Mestrado e Doutorado e ano base para a pesquisa. Essa busca gerou inúmeros trabalhos, entretanto, por questão de metodologia, selecionamos dez nos quais consideramos fundamentais a essa pesquisa - a LDB e a Lei da reforma do ensino médio.

Para executar o procedimento mencionado anteriormente, identificamos os trabalhos que faziam interface com esta pesquisa e iniciamos o procedimento de análise. Para isso, seguimos as três fases propostas por Bardin (2010): a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

¹ <http://www.capes.gov.br>

Em uma primeira análise desses materiais, lemos o título, resumo e as palavras-chave de cada um dos trabalhos a fim de identificar a noção geral de cada um e verificar a relação com o tema aqui estudado. Nessa etapa são realizadas diversas Leituras que buscam apreender dos trabalhos características gerais, como: foco temático; problema; objetivos do estudo; resultados obtidos e contribuições teóricas e práticas ao campo da pesquisa.

Portanto, foram elencados como prioridade, a partir da Leitura de resumo, no que diz respeito ao que interessa a esta pesquisa os trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES dos quais apresentamos a seguir uma síntese de cada um deles.

O estudo realizado por Cavalcante (2002) contribui no que diz respeito ao modelo de processamento metafórico discursivo, no qual envolve os mecanismos de produção e recepção de metáforas, baseando-se na Teoria da Enunciação (Benveniste, 1970), a Teoria Modular da Linguagem (Castilho, 1998) e da Teoria dos Espaços Mentais (Facounnier, 1994, 1996, 1997, 2002). Considerando os postulados de que a dialogia e a hipertextualidade definem a linguagem; a criação e a articulação de Instâncias de Enunciação, são operações que representam o caráter dialógico da linguagem, que são condições necessárias para que o processamento discursivo aconteça; toda Instância de Enunciação é um Espaço Mental, não sendo a recíproca verdadeira e a criação e articulação de espaços mentais, no contexto de Instâncias de Enunciação, também são condições necessárias à implementação do processamento discursivo. Nesse sentido, Cavalcante (2002) discorre sobre a atuação discursiva fundamental para os processos de operação da mente humana, no qual se estabelece a relação básica de produção e/ou recepção de todo e qualquer texto que só acontece pela criação e articulação de Espaços Mentais.

Para Palumbro (2013), a contribuição importante e o rompimento com o tradicional, principalmente na linguística, proposta pelos estudos de Lakoff e Johnson (1980, 2003), é a de que a metáfora é parte do pensamento. Pensando em uma perspectiva social e discursiva, a partir dos estudos baseados na TMC feitos por Kövecses (2005); Charteris-Black (2011); entre outros. Palumbro (2013) seleciona um corpus que se constitui em dez discursos do ex-presidente da República Federativa do Brasil Luís Inácio Lula da Silva, no qual é capaz de comprovar com evidências empíricas a presença de metáforas nos discursos que circulam na sociedade. As metáforas conceptuais fundamentam várias sentenças nas quais apresentam características sutis e presentes no cotidiano e, por muitas vezes, não é percebido pelo Leitor como sendo de caráter metafórico. Além disso, as metáforas conceptuais funcionam como

recurso de referenciação, sendo utilizado ou não, estrategicamente, para fins argumentativos, quanto elemento estruturado e estruturante dos processos referenciais.

Bicigo (2014) compreende as metáforas a partir de um percurso teórico analítico que traz discussões sobre língua, memória, sujeito e ideologia, a partir da Teoria do Discurso formulada por Michel Pêcheux. Segundo Bicigo (2014), é possível perceber a disputa ideológica através da materialidade das metáforas que considera a dimensão histórico-discursiva constituída por diferentes formas de funcionamento, conjunturalmente tomadas pela disputa entre diferentes concepções de Leitura. Nesse sentido, o autor destaca duas considerações fundamentais: não existe memória homogênea que estaria na “origem” da metáfora e a de a metáfora ser reduzida conforme o contexto de produção, podendo apresentar diferentes formações discursivas.

Em Salviano (2015) o objetivo é investigar e compreender como a metáfora conceptual, constrói, cognitiva e discursivamente, determinadas representações ideológicas no discurso do ex-presidente do Brasil Luís Inácio Lula da Silva. Para isso, Salviano (2015) prioriza a metáfora conceptual particular, NAÇÃO É FAMÍLIA, e como desdobramento dessa, ESTADO É PAI. Em uma análise sociocognitiva que apresenta modelos conceptuais denominados como frames (FILLMORE, 2006): o Pai Severo, o Pai Educador/Cuidador (LAKOFF, 1996) e, principalmente, como proposto neste estudo, o Pai Provedor/Autoritário. Essa análise não é baseada apenas nas várias marcas linguísticas encontradas no corpus, mas em compreender o enquadramento conceptual do discurso político e suas dimensões. Por isso, a pesquisa contribui no sentido de apresentar e organizar o frame do Pai Provedor/Autoritário, aquele que governa uma nação, no caso Lula como autoridade máxima da política brasileira, oriundos do modelo de família proposto por Lakoff (2002). O frame do Pai Provedor/Autoritário é um dos elementos que contribui para explicar as metáforas da família no cenário político brasileiro.

Ferreira (2015) trata em seu trabalho da investigação da constituição, dos processos de legitimação e do funcionamento do discurso político-presidencial. Apesar de não apresentar questões sobre o que é de interesse primário de nossa pesquisa, as metáforas conceptuais, Ferreira (2015) utiliza a AD fundamentados em estudos da teoria de análise do discurso francesa para compreender o discurso político. Portanto, compreende o discurso como um jogo ideológico de formações imaginárias e suas respectivas inscrições em Formações Discursivas heterogêneas e antagônicas. Além dos atos de fala, para ele, o silêncio

também deve ser compreendido sempre tomando como referência o contexto no qual é manifestado.

A linguagem apresenta multifacetadas que o analista do discurso deve ser cauteloso em desvendar. Para nós, faz-se primordial compreender formas de constituição, organização, conteúdo do discurso político, uma vez que esse tipo de discurso se consolida em uma série de práticas sociais, muitas vezes, impostas pela constituição federal. Além do mais, é preciso considerar o meio pelo qual o discurso é emitido e por quem é falado, no caso das mídias, isso se torna ainda mais relevante como podemos entender no que propõe a pesquisa de Faria (2018) que aponta em seus estudos sobre os discursos políticos produzidos pela mídia, essencialmente, os discursos produzidos no processo de golpe-impeachment da presidente Dilma Rousseff por quatro revistas de diferentes editoras (Isto É, Época, Veja e Carta Capital). Para isso, Faria (2018) assume a perspectiva da análise de discurso, de linha francesa, para compreender entre outras coisas, os efeitos metafóricos. Em um universo analítico dual, no qual a cultura machista da sociedade influencia e por outro lado, nos próprios efeitos de sofrimento da ex-presidenta, sustentado no argumento de grandes injustiças. Através dos discursos produzidos pela mídia, são, conseqüentemente, produzidos sentidos sobre a política a partir, principalmente, da metáfora de jogo e, neste imaginário de jogo de “azar”, permeado por relações de força, poder e sentidos.

Costa (2018) apresenta um estudo que se dedica a relação entre linguagem e pensamento que inevitavelmente implica a outras áreas do conhecimento, destaca-se a metaforização, entendida como fenômeno básico do processamento mental da linguagem. A fim de realizar uma análise qualitativa das metáforas. Costa (2018) mapear as metáforas presentes no discurso político de 2013 a 2016 com o objetivo de compreender o funcionamento semântico-cognitivo, a atuação discursiva e as implicações pragmáticas de determinadas metáforas que tiveram significativa e recorrente participação no discurso das manifestações populares e na narrativa midiática sobre a conjuntura política deste período. Para ele, o processamento metafórico acessa e articula domínios conceituais do pensamento para interpretar a realidade, ou seja, produzir sentido. Esse processamento acontece através de estruturas linguísticas que ativam esse funcionamento mental por meio de conexões e compartilhamentos entre os campos semântico-cognitivos. Logo, as escolhas linguísticas implicam naquilo que será emitido e compreendido; por isso a importância de se considerar os impactos dessas escolhas.

Elmas (2018) produz uma pesquisa de cunho qualitativo documental que visa investigar o uso de metáforas morais no contexto político em uma análise das notas taquigráficas da CPI da Petrobras. Essa análise busca estabelecer relações entre a argumentação política, metáforas morais e a interação social em contexto. Considerando a Sociolinguística Interacional para o entendimento do funcionamento das metáforas, nas quais considera o contexto social atual, nos embates em torno da crise política. Através dos próprios documentos pode-se constatar a utilização de metáforas e seus efeitos de sentido.

3.2. LDB e Reforma do Ensino Médio – Portal da CAPES

Recorremos ao banco de teses da CAPES para pesquisar por trabalhos relacionados à LDB e sobre a Lei da reforma do ensino médio. O procedimento de busca nesse banco percorreu o seguinte caminho: assunto, “LDB” e “reforma-do-ensino-médio” nível, Mestrado e Doutorado e ano base para a pesquisa. Apesar de inúmeros trabalhos relacionados às palavras-chave desta busca, poucos discorriam sobre a Lei que propõe mudanças no ensino médio, que ainda não entrou em vigor. Além disso, o estudo sobre a LDB na maioria dos trabalhos encontrados não é baseado em uma percepção linguística, em especial da LC.

Branco (2013) revisita a LDB com o objetivo de analisar o surgimento e o desenvolvimento de uma Reforma da Educação Brasileira numa conjuntura cuja formação social capitalista aparece num contexto de fim da ditadura militar no Brasil enfrentando as mudanças provocadas por crises internas e externas que fundamentam e caracterizam a sua práxis. Sendo a LDB considerada uma reforma educacional, mas, sobretudo, social. A elaboração da LDB consiste na tentativa de uma educação democrática, ressaltando a necessidade e importância de um projeto social voltado para contemplar a autonomia, mas ilude quanto à discussão de práticas sociais, a contemplação a possibilidade de resolver problemas relacionados à desigualdade e injustiça social, que não propõe uma educação pública que garanta a emancipação do sujeito como ator social.

Uma vez que pesquisamos, principalmente, por metáforas conceptuais, o título proposto por Santos (2016) nos interessou: “A FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO NA LDB: um olhar sobre uma educação em retalhos”. Entender a constituição da educação como retalhos é uma expressão linguística metafórica que possibilita a compreensão de educação por diversas interpretações, como, por exemplo, a de que a educação foi remendada,

no sentido de improvisada. Nessa pesquisa compreende-se a normatização da fragmentação do conhecimento na LDB de 1996, problematiza a história da educação em suas complexidades e relaciona o sistema de ensino formal nas escolas de educação básica brasileira com as incoerências passíveis de serem observadas na história da educação do Brasil. Por isso, a pesquisa de Santos (2016) busca compreender sobre aquilo que realmente paralisa a transformação, que naturaliza os estigmas sociais e restringem uma classe social a dominação da minoria que detém o poder.

Marpica (2018) trabalha a história do currículo escolar desde o século XIX, com foco na discussão da adoção da Sociologia como disciplina no ensino médio. A partir do fim da ditadura militar em 1985 e com a promulgação da LDB, a educação nacional passou por mudanças significativas que afetaram o contexto histórico-social. Por isso, a fim de compreender as especificidades da docência nesta área foram analisadas as trajetórias, condições de trabalho, conteúdos e contornos que esta disciplina assumiu por meio dos professores entre o intervalo de sua obrigatoriedade, em 2008, e a condição de “estudos e práticas”, instituída pela reforma do ensino médio em 2017.

3.3. Reforma do Ensino Médio – Google Acadêmico

Uma vez que buscávamos especificamente por pesquisas relacionadas à reforma do ensino médio, recorreremos ao Google Acadêmico. O procedimento de busca nesse site percorreu o seguinte caminho: reforma do ensino médio 2017 artigo e consideramos os seguintes trabalhos em consonância com esta pesquisa.

Heinsfeld e Ramos (2017) pesquisam em uma retrospectiva histórica da educação nacional que ganhou essa dimensão a partir da LDB (nº 9.394/1996), na Constituição Federal de 1988. A educação básica passou a ser definida em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, sendo esta última o enfoque deste trabalho. Essa retrospectiva histórica visa contextualizar as políticas públicas voltados para o ensino médio brasileiro até o texto da Lei nº 13.415/2017, Lei que propõe determinados objetivos a serem alcançados, conteúdos discriminados na Lei e itinerários formativos. Estabelece-se uma relação entre a Lei nº 13.415/2017 e a Lei nº 9.394/1996 e faz-se uma análise que possibilita a compreensão de que fortalece a visão utilitarista do conhecimento, enfatizando características da estrutura de ensino dual (propedêutico e profissional), em detrimento daquilo que se prioriza na LDB.

Para os pesquisadores, faz-se necessário superar a visão dualista entre formação para o trabalho e formação intelectual, buscando um ensino capaz de unir essas performances.

Ferreti e Silva (2017) apontam para a análise da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e as proposições relacionadas à reforma do ensino médio. A partir do entendimento de currículo (matriz curricular) como um meio de tecnologia social a serviço de ações hegemônicas e/ou contra hegemônicas. Para isso, os pesquisadores apropriam do conceito de Estado ampliado de Gramsci, no qual estabelece um tensionamento entre a sociedade política e a sociedade civil por disputas de hegemonia. A análise foi feita considerando duas fontes: os debates sobre a MP até sua conversão em Projeto de Lei e, a própria Lei e as proposições em torno da Base Nacional Curricular Comum.

Para Bald e Fassini (2017) o sistema de ensino do Brasil sofreu várias mudanças na sua estrutura e organização desde o período colonial até a atualidade, seja por motivo social, político ou econômico. Em fevereiro de 2017, o governo federal sancionou mais uma dessas reformas a partir da promulgação da Lei nº13.415, sobre a reforma do ensino médio. Os pesquisadores realizam uma retrospectiva histórica que sustentam na análise do discurso de sujeitos envolvidos ou especialistas da área de educação sobre a reforma do ensino médio. A função do ensino ainda é dual, tem a finalidade de “preparar para a continuação dos estudos ou para o mercado de trabalho” (KUENZER, 1997, p. 9)

Em Ferreti (2018) destaca o texto da Lei nº 13.415/2017, sobre a reforma do ensino médio, promovida pelo Ministério da Educação do governo de Michel Temer. O objetivo é discutir criticamente sobre os interesses políticos e econômicos que são favorecidos, as disputadas ideológicas presentes, os objetivos oficiais apresentados, tanto quanto aqueles que não são discursivamente impressos e a própria estrutura da Educação Básica. Evidencia ainda a principal mudança que a Lei propõe sobre a flexibilização curricular e à concepção de qualidade de educação em que se baseia.

4. METODOLOGIA

A investigação nas Ciências Sociais tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade. (Moita Lopes, 1994, p. 331.)

Neste capítulo apresentamos a abordagem e os procedimentos metodológicos que embasaram essa pesquisa que se caracteriza como sendo qualitativa (GODOY, 1995) de cunho documental, na medida em que procuramos analisar os documentos referentes à Lei de diretrizes e base da educação nacional nº 9.394/1996 e à Lei nº 13.415/2017 sobre a reforma do ensino médio. Essas Leis são aqui consideradas como documento oficial, inseridas em determinado contexto histórico-social, e assim como qualquer outro documento, apresenta um conteúdo passível de análise, “já que muitas vezes o que se quer de um documento específico é extrair dele um sentido, uma representação de um pensamento ou ideologia subjacentes” (BELTRÃO; NOGUEIRA, 2011). Portanto, nesses documentos buscamos compreender, a partir do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2006), detalhado mais adiante, e, por conseguinte utilizamos a análise do discurso, ambas sustentadas pela Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980) com o objetivo de responder a questão norteadora desta pesquisa: como as metáforas conceptuais afetam na compreensão e a prática cotidiana da educação nacional, destacando as escolas técnicas-profissionais. Apesar da pesquisa documental originalmente ser concebida como uma metodologia de ordem quantitativa e qualitativa, os pressupostos desse tipo de análise podem ser úteis para uma pesquisa simplesmente qualitativa, como esta.

Nessa perspectiva, a linguagem é ao mesmo tempo meio e objeto. Rudolf Schmitt (2017) em seus estudos propõe a análise sistemática de metáforas que, apesar da multiplicidade de informações heterogêneas das pesquisas qualitativas, existe sistematicidade nessas estruturas complexas. As metáforas podem ser usadas como meio para reduzir essa complexidade e possibilita reduzir a um determinado padrão claramente estruturado no qual o pesquisador encontra as metáforas bases/básicas naquele discurso.

Nesse sentido, essa dissertação apresenta uma análise textual, na medida em que observamos aspectos textuais e discursivos no *corpus* definido no “entremisturar” descrição e interpretação, ou seja, faremos inicialmente um trabalho de descrição da materialidade linguística, imagética dos textos selecionados e no mesmo processo evidenciaremos como

essas materialidades são articuladas e suas possíveis interpretações. Sendo assim, utilizamos a Teoria da Metáfora Conceptual para identificar as metáforas conceptuais e posteriormente para as análises articulamos as teorias da Análise Sistemática de Metáforas e da Análise do Discurso Francesa. Com isso, a pesquisa trata de um objeto da Educação, pois o problema que enfoca é dessa ordem, mas, envolve aspectos da comunicação e do discurso, logo, evidencia a linguagem, mais especificamente as metáforas conceptuais, e por isso a pesquisa assume, sobretudo, uma perspectiva da linguística cognitiva.

Portanto, neste capítulo, detalharemos a constituição do *corpus* a ser analisado e os procedimentos e enfoques metodológicos adotados na identificação das metáforas conceptuais na Lei de diretrizes e bases da educação nacional e na Lei que se refere à reforma do ensino médio e na metodologia de análise dos documentos que objetiva essencialmente compreender como as metáforas conceptuais afetam na compreensão e na prática da educação nacional atualmente no Brasil.

4.1. Análise Documental

A pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos (SÁ-SILVA; ALMEIDA & GUINDANI, 2009). Nesse tipo de pesquisa o pesquisador concentra-se no próprio documento procurando captar a resposta do problema de pesquisa, contribuindo para a área no qual se insere, neste caso, a área de educação, sendo considerado como documentos neste campo do conhecimento, por exemplo, o diário de classe, plano de ensino, Projeto Político Pedagógico, as Leis que se referem a esse contexto, etc.

Para Cellard (2008) não é fácil conceituar e é um desafio definir esse tipo de pesquisa. Para ele, este termo assume valor de prova-instrumento pelo qual o pesquisador pode atestar e comprovar determinadas representações. O autor afirma que:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

Nesse sentido, os elementos que devem ser levados em consideração para análise documental de acordo Cellard (2008) são: contexto; autor ou atores; autenticidade e confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave. É importante uma análise do contexto histórico e social em que foi elaborado o documento, dessa forma o pesquisador evita ou ameniza interpretações errôneas. Também deve-se considerar a identidade daquele ou daqueles que produziram o documento a fim de compreender os motivos e interesses da pessoa que expressou. A autenticidade e a confiabilidade do texto são a garantia da procedência do documento que pertence à determinada natureza. É oportuno compreender a natureza do documento, principalmente, em seu caráter estrutural. Além disso, os conceitos-chave e a própria lógica interna do texto devem ser compreendidos a fundo, uma vez que termos e expressões podem transformar ao longo dos anos em seus aspectos linguísticos e semânticos.

4.2. Análise de Conteúdo

A análise de dados que, em última instância, consideramos como uma metodologia de interpretação possui procedimentos peculiares que envolvem a própria preparação dos dados para análise e “consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem” (Creswell, 2007, p. 194). Entre as diferentes técnicas para este tipo de pesquisa, a análise de conteúdo foi escolhida como método mais adequado na primeira fase da pesquisa, aquela que buscamos por trabalhos acadêmicos nos quais se relacionam quanto à temática da pesquisa, apresentada na “Revisão da Literatura”.

Nessa fase a análise de conteúdo é importante, pois de acordo com Flick (2009), essa técnica, além de possibilitar a interpretação após a coleta de dados, desenvolve-se por meio de técnicas mais ou menos refinadas. Para Denzin e Lincoln (2000) as pesquisas qualitativas no século XXI precisam ser vista no meio acadêmico como geradora de resultados das investigações científicas e que pode abordar questões no sentido de repensar e criar uma sociedade livre e democrática, revelando o seu caráter crítico e função reflexiva e social. “No geral, porém, confiabilidade e generalização desempenham um papel menor na investigação qualitativa” (Creswell, 2007, p.199). A subjetividade, portanto, se sobrepõe nessa investigação e aqui consideramos subjetividade conforme propõe Benveniste (2005):

A “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. Define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (esse sentimento na medida em que podemos considerá-lo, não é mais que um reflexo), mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. Ora, essa “subjetividade”, quer a apresentemos em fenomenologia ou em psicologia, como quisermos, não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É “ego” que diz *ego*. Encontramos aí o fundamento da “subjetividade” que se determina pelo *status* linguístico da “pessoa”. (BENVENISTE, 2005, P. 286).

Ao contrário disto, a análise de conteúdo, conforme define Bardin (2011) designa:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2011, p. 47).

Diante das diversas técnicas, optamos por elencar em um primeiro momento as etapas do procedimento metodológico, segundo Bardin (2006), que as organiza em três fases:

1^a - pré-análise;

2^a - exploração do material;

3^a - tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais construídas em quatro: primeiro, acontece a Leitura flutuante, que é quando se começa a conhecer o texto; segundo, a escolha do documento que será o *corpus* da pesquisa; terceiro, formulação de hipóteses e dos objetivos e, por último, referenciação dos índices e elaboração de indicadores (Bardin, 2006).

A exploração do material, segunda fase, consiste em uma exploração do material com a definição de categorias (sistema de codificação) e a identificação das unidades de registro (visando à categorização e à contagem funcional) e das unidades de contexto de documentos (segmento de uma mensagem que buscamos compreender a significação exata da unidade de registro). Essa é uma etapa importante, pois é nela que o pesquisador faz interpretações e inferências em uma descrição analítica aprofundada do *corpus* definido a partir das hipóteses formuladas e do referencial teórico. Por isso, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (Bardin, 2006).

Para finalizar a análise de conteúdo adotada nesse primeiro momento, a terceira etapa diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nela ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações que o pesquisador infere; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (Bardin, 2006).

Portanto, orientados, à luz dos estudos de Bardin (2006), buscamos na literatura pertinente informações que se relacionam e são relevantes para o estudo desse tema. É a partir da leitura dos materiais coletados nesse primeiro momento de revisão da literatura que construímos reflexões acerca dessa temática e que se apresentam na estrutura dessa dissertação inicialmente pela fundamentação teórica do objeto de estudo. Por conseguinte, descrevemos o que foi encontrado na literatura e os procedimentos de análise das metáforas conceptuais na Lei nº 9.394/96 e na Lei nº 13.415/17. Depois, discutimos sobre os dados analisados de modo a atestar como eles afetam na compreensão e na prática das Leis no cotidiano escolar.

4.3. Delimitação do *corpus*

Uma análise sociológica da metáfora deve ser capaz de refletir adequadamente, tomando como base uma teoria hermenêutica (SHMITT, 2017). Dessa forma, a relevância da análise da metáfora pode ser discutida em vários níveis, dentre eles, em fenômenos culturalmente específicos. Como mencionado, analisaremos, à luz da teoria sócio-cognitivista, como as metáforas conceptuais influenciam na compreensão e na prática das destacadas Leis que se referem à educação nacional: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei sobre a Reforma do Ensino Médio nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Assinadas, respectivamente, pelos presidentes da república federativa do Brasil: Fernando Henrique Cardoso e Michel Temer e disponíveis para acesso *online* no site do planalto.

O referido *corpus* teve prioritariamente como pré-requisito e justificativa para sua escolha apresentar um discurso político-legislativo que se refere à educação nacional. Além de apresentar essa característica básica, consideramos optar por pesquisar a mais importante Lei que rege o ensino no Brasil, a LDB, em um comparativo das metáforas conceptuais com a Lei mais atual sobre o ensino e que proporciona mudanças no ensino médio, destacando em ambas o ensino médio técnico-profissional.

4.4. Categorização e Análise dos dados

Depois de conhecermos o texto da LDB e o texto da Lei sobre a reforma do ensino médio, averiguamos os possíveis Domínios de Origem que se projetam a um Domínio Alvo. Embora o Domínio de Origem seja na maioria das vezes representado por elementos mais concretos e sensoriais, enquanto o Domínio Alvo não é plenamente apreensível no nível linguístico-cognitivo, nesta pesquisa destacamos a ideia de que muitas vezes um conceito torna-se materializado e apresenta certa rigidez interpretativa em uma língua justamente por ser discursado, geralmente por quem está no poder, favorecendo determinados ideais e/ou ideologias e não necessariamente emergindo de um elemento concreto para um abstrato, como, por exemplo, na metáfora conceptual “EDUCAÇÃO É DISCIPLINA”, a qual veremos mais detalhadamente no capítulo sobre dados e discussões.

Para dar uma ideia de como um conceito pode ser metafórico e estruturar uma atividade cotidiana, comecemos pelo conceito DISCUSSÃO e pela metáfora conceptual DISCUSSÃO É GUERRA. Essa metáfora está presente na nossa linguagem cotidiana numa grande variedade de expressões: “seus argumentos são indefensáveis”, “ele atacou todos os pontos fracos da minha argumentação” (LAKOOF; JOHNSON, 1980, p. 47).

Portanto, mapeamos algumas expressões metafóricas presentes nos textos e que, a partir do paradigma cognitivo, somente pelo estudo dessas expressões, podemos chegar à percepção das metáforas conceptuais. As metáforas conceptuais emergem da interação entre dois domínios conceptuais subjacentes ao enunciado, não apresenta uma estrutura materializada, mas sim induzida, na qual o Leitor pode perceber através de pistas linguísticas os significados a serem desvendados do texto. Dessa forma, elencamos primeiramente as metáforas conceptuais bases da Lei nº 9.394/96 (LDB) e depois, mapeamos as metáforas conceptuais da Lei nº 13.415/17, que modifica alguns conteúdos que estão postos na primeira Lei, na medida em que elas se apresentavam nos textos. Essas metáforas foram mapeadas, tabuladas e categorizadas de acordo com o que a Teoria da Metáfora Conceptual concebe como Domínio Alvo.

Nesse sentido, convém destacar que a linguagem metafórica na qual nos referimos, das metáforas conceptuais, se apresentam em todos os tipos e gêneros de textos, inclusive em um texto que tradicionalmente é tido como imparcial, claro, objetivo, ou seja, sem qualquer rastro de metáfora ou outro mecanismo de linguagem típico de gêneros como poemas,

narrativas, crônicas, etc. Este é também um dos motivos no qual essa pesquisa se justifica, pois, entendemos que captar as metáforas conceptuais em dois textos de Lei, comprova-se a sua inerência ao sistema conceptual e a nossa forma de estar e agir no mundo. Para uma metáfora conceptual ser legitimada enquanto tal é preciso que ela seja constituída em um nível discursivo. Apesar de muitas repetições sobre determinadas metáforas conceptuais, desconsideramos a demonstração quantitativa, uma vez que a LDB apresenta um texto maior de páginas do que o texto da Lei referente à reforma do ensino médio.

Este mapeamento nos possibilitou identificar na LDB – Lei nº 9.394/96 - quatorze categorias de metáforas conceptuais, sendo cada um em um domínio de origem diferente, enquanto que na Lei sobre a reforma do ensino médio – Lei nº 13.415/17 - identificamos oito categorias. Esses domínios foram assim definidos a partir de pistas linguísticas e discursivas presentes nos textos que corroboram para a definição, sobretudo, de educação no Brasil. Visto a quantidade de metáforas conceptuais expostas após o mapeamento e categorização dos dados, por questão de enfoque metodológico, selecionamos para análise as categorias de metáforas conceptuais na LDB com os seguintes domínios alvos: “EDUCAÇÃO É...”; “ENSINO É...”; “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL É...”. Na Lei referente à reforma do ensino médio foram selecionadas as metáforas conceptuais com os domínios alvos: “EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) É...”; “ENSINO É...”; “TRABALHO É...”. Após a leitura dos referidos textos de Lei, os domínios foram assim selecionados devido à repetição da metáfora conceptual. Inicialmente, buscamos pelos mesmos domínios alvos nos dois textos das Leis a fim de estabelecer um melhor quadro comparativo.

A escolha da análise desses domínios justifica-se a partir da questão norteadora dessa pesquisa que busca compreender como a educação nacional é conceptualizada e como a concepção de educação afeta na prática da comunidade. A análise desta pesquisa foi feita baseando no documento escrito e por isso, apresentamos depois da seção de categorização dos dados, a análise feita com as provas linguísticas que neste caso são os excertos das Leis. Em um segundo momento, relacionamos de modo comparativo as metáforas conceptuais e os excertos dessas Leis.

Na seção “Análise comparativa das metáforas conceptuais na Lei nº 9.394/96 e na Lei nº 13.415/17”, na qual propomos realizar uma discussão comparativa sobre as conceptualizações analisadas ao longo da seção anterior “Análise de excertos utilizando a teoria da metáfora conceptual na Lei nº 9.394/96 e na Lei nº 13.415/17”. Pensando em

facilitar o procedimento de compreensão desta comparação e sua dimensão, expomos os quadros referentes às metáforas conceptuais em comum e divergentes percebidas nas referidas leis. A comparação proposta nesta pesquisa não analisará cada expressão metafórica individualmente, mas levará em consideração aquilo que se pode conceptualizar e concluir como denominador comum da concepção de EDUCAÇÃO, ENSINO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TRABALHO.

Em um primeiro momento, a análise comparativa será daqueles termos designados aqui como domínio alvo referentes às metáforas conceptuais que conseguimos identificar tanto na LDB quanto na Lei nº 13.415/17. São eles: EDUCAÇÃO, ENSINO. Embora os quadros representem os mesmos domínios alvos referentes nas duas Leis, estas nem sempre são representadas por domínios de origem semelhante, o que possibilita a variação da relação de significância estabelecida, e, conseqüentemente, daquilo que se é conceptualizado.

Após fazermos esta análise, buscaremos analisar os termos EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TRABALHO, que mesmo não apresentando similaridade quanto à grafia, de certa forma, elas se apresentam dentro do contexto das Leis, na instância da concepção, como sinônimas. Esta similaridade de significância justifica-se porque as metáforas conceptuais relativas à educação profissional na LDB podem ser interpretadas como uma parte da educação nacional que prioriza atender ao mercado de trabalho, enquanto que na Lei nº 13.415/17 a educação profissional passa a ser prioridade, portanto, o conceito de educação passa a ser visto em segundo plano, uma vez que as metáforas conceptuais nos permitem entender que a educação profissional é o enfoque do governo e que o principal objetivo desta modalidade de educação é a preparação para força bruta de trabalho.

A hipótese que gerou a pergunta norteadora desta pesquisa é de que é possível que a realidade social estabelecida por uma cultura possa interferir até na maneira de interpretar a realidade física, por exemplo. O que se faz real para um indivíduo é produto da realidade social e da percepção de mundo. Lakoff e Johnson (1980) acreditam que já que a realidade social é em grande parte compreendida em termos metafóricos e a forma de conceptualizar o mundo físico também, a metáfora é um mecanismo cognitivo que estrutura as formas de pensar, agir e falar de uma cultura.

Corroborando com essa hipótese, consideramos o que se propõe considerar na análise do discurso político: “o instrumento da prática é o discurso, ou mais precisamente, que a prática política tem como função, pelo discurso, transformar as relações sociais

reformulando a demanda social (HENRY, 1990, p.24)”. Entre uma série de teorias do discurso desenvolvidas pelos estudiosos da linguagem, a Teoria de Análise do Discurso de vertente Francesa é uma corrente teórica de grande repercussão em meios acadêmicos no Brasil na área de Estudos Linguísticos e desenvolve estudos sobre o sujeito do discurso (com base na Psicanálise Lacaniana), sobre ideologia (de cunho marxista revistas por Althusser), uso da língua/linguagem (com base em autores estruturalistas).

A AD francesa (PÊCHEUX, 1990) e a análise sistemática de metáforas (SCHIMITT, 2017) se entrelaçam pela forma como tratam a língua em seu uso mais sistemático e o discurso, por isso a utilização dessas duas vertentes de análise possibilita responder às perguntas de pesquisa de modo a realçar a heterogeneidade dos resultados. Por isso, o procedimento proposto para a interpretação textual baseado nessas teorias, na pesquisa qualitativa, envolve as seguintes etapas adaptadas da metodologia proposta por Schmitt (2017):

Na primeira etapa, delimitamos o problema de pesquisa que é “de que modo as metáforas conceituais afetam na compreensão e na prática da Lei nº 9.394/1996 e na Lei nº 13.415/2017 sobre a educação brasileira?”, sendo assim delimitamos a procura por metáforas conceituais culturalmente estabelecidas e relacionadas ao âmbito da educação no Brasil a partir das leis. Para isso, adotamos, sobretudo, como fundamentação teórica da pesquisa a Teoria da Metáfora Conceptual, Análise Sistemática das Metáforas. Algumas dessas metáforas disponíveis e coletadas são, por exemplo: *Educação é trabalho. Trabalho é projeto de vida.*

Na segunda etapa utilizamos o próprio corpus como exemplo de amostragem e comprovação da Teoria da Metáfora Conceptual, posteriormente, na terceira etapa, analisamos as expressões linguísticas de um subgrupo a fim de identificar e descrever como esse subgrupo trata a noção do termo ou expressão investigados. Nesta etapa, consideramos duas fases: primeiro, a identificação de metáforas através da segmentação dos textos e, depois, pela reconstrução dos conceitos metafóricos.

A coleta das metáforas conceituais possibilita um campo vasto sobre a interpretação das mesmas, mas é necessário cautela, uma vez que esse conhecimento só é útil se pudermos relacionar esses conceitos com eventos, ações e pensamentos que acontecem no mundo real. Por isso, na quarta etapa desse processo metodológico, utilizamos os dados apresentados nas

etapas anteriores como pistas linguísticas, ou seja, como a materialização da interpretação a qual inferimos.

Como forma de garantir a confiabilidade proposta na quinta etapa fazemos a triangulação entre a Teoria da Metáfora Conceptual, a Análise Sistemática da Metáfora e a AD Francesa. É importante ressaltar que de acordo com Orlandi (2013), a palavra discurso, etimologicamente, apresenta a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é a prática da linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. E somente nessa condição o homem se constitui sujeito. Na análise do discurso, a língua deve ser compreendida como trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, fazendo sentido e sendo constitutivo do homem e de sua história.

Na última etapa da metodologia da pesquisa, apresentamos o resultado através de um texto objetivo e apresentação dos comentários e exemplos. O texto narrativo apresenta uma visão panorâmica sobre os conceitos metafóricos individuais, incluindo suas implicações para o objeto de pesquisa; tabulação dos conceitos-chave e dos exemplos mais convincentes, como uma apresentação geral da pesquisa; ilustrações podem ser usadas, como, por exemplo, desenhos dos entrevistados, esquemas gráficos etc., para explicar os padrões semânticos mais simples criados pelos autores do estudo, ou até mesmo fotografias de proximidade temática com os conceitos metafóricos descritos.

Para tanto, por questão metodológica, realiza-se uma primeira etapa de categorização na qual agrupamos aquelas metáforas que se referem a um mesmo Domínio Alvo. Após esse procedimento, faremos a análise de cada categoria e suas metáforas específicas, com o objetivo de captar as referências contidas no processo semântico-cognitivo, bem como suas estratégias e impactos pragmáticos. Por isso, este capítulo está dividido em três seções: “Categorização dos dados”; “Análise de excertos utilizando a teoria da metáfora conceptual”; “Análise comparativa de excertos com metáforas conceptuais na Lei nº. 9.394/96 e na Lei nº. 13.415/17”. Na primeira seção, evidenciamos as metáforas conceptuais categorizadas referentes à LDB, por conseguinte as metáforas conceptuais relacionadas à Lei sobre a reforma do ensino médio. Na segunda, os excertos foram expostos a fim de corroborar com as metáforas conceptuais já apresentadas na primeira seção. Por fim, comparamos e relacionamos a construção do consenso sobre a conjuntura das metáforas encontradas na Lei e que influencia diretamente nas reconfigurações da esfera política. Entretanto, já como uma sinalização linguística dos resultados desta pesquisa, os domínios alvos não se apresentaram

os mesmos, e, mais do que isso, já apresentam em uma perspectiva impositiva, uma tendência a compreender o ensino voltado para o trabalho ou até mesmo, ao mercado de trabalho.

Portanto, propomos um mapeamento das metáforas nos textos da Lei nº 9.394/96 e na Lei nº 13.415/17 a fim de realizar uma análise qualitativa do funcionamento, das potencialidades e dos efeitos ideológicas a partir das metáforas conceptuais - compreendidas como um fenômeno que ultrapassa a instância da língua, sendo inerente ao pensamento, e, conseqüentemente refletido na ação dos sujeitos, à luz do que propõe Lakoff e Johnson (1980) – a identificação das metáforas conceptuais nessas Leis busca compreender, sobretudo, em quais termos podem ser compreendidos os domínios: EDUCAÇÃO, ENSINO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Assim, a amplitude discursiva das metáforas e a quantidade de vezes que se faz alusão a mesma metáfora é critério de destaque da seleção e da análise, por isso, tentamos analisar seu aparecimento conceptual em diversos trechos das Leis. Desse modo, essas Leis foram elencadas como objeto de estudo para identificar as metáforas conceptuais presentes na esfera política e que afetam a educação e a sociedade. A partir desse mapeamento notou-se certo encadeamento discursivo e privilegiamos determinadas características sobre a compreensão e a prática da educação nacional.

5. DADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo dedicamos a uma análise de como as metáforas elencadas participaram na formação do consenso e, como elas, se tornaram meios linguísticos para conduzir a interpretação das intenções políticas de modo a impactar nas atitudes da população.

5.1. Categorização dos dados e análise de excertos utilizando a teoria da metáfora conceptual

Revelamos, agora, como já sinalizado, os quadros representativos dos grupos das metáforas conceptuais presentes na Lei nº 9.394/96 (LDB) e as metáforas relacionadas à Lei da reforma do ensino médio. Para o processo de identificação das metáforas conceptuais, consideramos que esse é um mecanismo conceptual e cognitivo fundamentado pelo pensamento, inerente a mente dos seres humanos que agrupa significados em torno de um grupo semântico, com a característica base de explicar uma ideia em termos de outra; que nos permite estruturar/experenciar um domínio alvo relativo a um fenômeno social, mais especificamente do âmbito educacional, a um domínio de origem que projeta tal conceito. Sendo esta pesquisa documental, o documento escrito é, além de uma evidência da atividade humana no passado, testemunha e legitimação de épocas, ele é a nossa fonte de referência na qual nos baseamos através dos excertos para a análise que leva em consideração as pistas linguísticas. Para nos amparar nessa análise, recorreremos principalmente a Análise Sistemática de Metáforas, como método basilar de análise a partir da Teoria da Metáfora Conceptual proposta por Lakoff e Johnson (1980) e, por fim, a Análise do Discurso, como método da etapa de triangulação de dados detalhada no capítulo da metodologia.

Dessa forma, as metáforas conceptuais que foram encontradas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) e na Lei nº 13.415/2017 foram elencadas em quadros que categorizou-as devido a um determinado domínio alvo, conforme já mencionado no capítulo da metodologia desta pesquisa que também explicita que na próxima seção de análise desses dados legitimados por expressões que confirmem tais metáforas a um nível discursivo. Assim como afirma Lakoff e Johnson (1980) as metáforas apresentam a concepção de um termo, sendo

este apresentado por meio de outro, assim estabelecem esquemas que geram projeções entre domínio de origem e domínio alvo.

Como já mencionado também na metodologia, a análise na LDB destacou as metáforas conceptuais com os seguintes domínios alvos: “EDUCAÇÃO É...”; “ENSINO É...”; “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL É...”. Na Lei referente à reforma do ensino médio as metáforas conceptuais destacadas apresentam os seguintes domínios alvos: “EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) É...”; “TRABALHO É...”.

Antes convém destacar que consideramos, devida a repetição da expressão *sistema de ensino* contextualizadas a partir das evidências de que o conceito de sistema permeia os dois textos de Lei e, apesar, de sua pluralidade de significados a depender do contexto em que está inserido, nestes casos, apresenta-se, em uma instância definida e direcionada ao ensino. Entre estes significados entendemos a palavra sistema (do grego *σύστημα* *systema*, através do latim *systema*) como um conjunto de elementos interdependentes a formar um todo organizado e que possui um objetivo geral a ser atingido. É a partir da conceptualização de sistema inferida dos excertos através das metáforas é que apresentam um papel importante na construção do significado e na compreensão de como se organiza a educação nacional.

5.1.1. Metáforas conceptuais sobre EDUCAÇÃO na Lei nº 9.394/96

A verdade é sempre relativa e construída dentro de um contexto que na maioria das vezes é definido pela metáfora. (LAKOFF E JOHNSON, 2002). O sentido construído a partir da conceptualização da palavra EDUCAÇÃO influencia diretamente na percepção e prática dos atores sociais deste cenário, como, professores e alunos. A metáfora conceptual EDUCAÇÃO É DISCIPLINA refere-se ao atributo de que *disciplina* é a observância às normas convenientes para o bom andamento dos trabalhos. Em um mesmo excerto, pode-se ainda compreender as metáforas conceptuais EDUCAÇÃO É TRABALHO, no sentido de conjunto de atividades produtivas ou intelectuais para gerar uma atividade e alcançar determinado fim e de que EDUCAÇÃO É PRÁTICA SOCIAL, como a realização de ideia ou projeto social.

“Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa,

nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. (BRASIL, 1996, P. 08)

A construção linguística referente às seguintes metáforas conceptuais nos apontam para a ideia de coletividade e da influência da população sobre a educação: EDUCAÇÃO É DEVER indica que é uma obrigação por Lei; EDUCAÇÃO É LIBERDADE nível de total e legítima autonomia que representa o ideal maior de um cidadão, povo ou país; EDUCAÇÃO É CIDADANIA condição que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política.; EDUCAÇÃO É IGUALDADE identidade do que é justo; correto; EDUCAÇÃO É PLURALISMO admite, em uma mesma sociedade organizada, coexistência de ideias e princípios políticos, religiosos, culturais e sociais diversos. Sendo que elas estão co-relacionadas a uma metáfora básica de que EDUCAÇÃO É DEMOCRACIA, ou seja, dedicada aos interesses do povo e na qual cada cidadão tem a sua participação. É possível perceber essas metáforas em:

“Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para os exercícios da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996, P. 08)

“Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância...” (BRASIL, 1996, p. 08-09)

O termo educação é conceptualizado e conceituado na LDB a partir da necessidade moral de certos atos, uma obrigação pela qual o Poder Público assegurará para toda população. Assim, podemos inferir que EDUCAÇÃO É OBRIGAÇÃO, como podemos inferir no artigo a seguir:

“Art. 5º. [...]”

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar, o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em

seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais legais”. (BRASIL, 1996, P. 10)

Os atributos do vocábulo sistema, ao que concerne a educação, se traduz em um corpo de princípios e regras inter-relacionadas. Assim como ensino, que nesta pesquisa consideramos, como a forma sistemática de transmitir conhecimentos, o conceito de educação também perpassa pela sistematicidade de seu funcionamento, no qual seus processos e procedimentos estão relacionados em prol de um objetivo fundamental. Portanto, pode-se concluir que EDUCAÇÃO É SISTEMA. É assim que a noção de educação se constitui ao longo do texto e se perpetua em nossa cultura. Lakoff e Johnson (1980) discorrem que a maioria das metáforas evoluem em nossa cultura, durante um período, geralmente proferidas por aqueles que detêm o poder e se consagram como verdades absolutas. Sendo a educação um tipo de sistema, ela apresenta uma estrutura que leva em consideração o currículo, as atividades e as normas. Posto isto, conseguimos compreender as metáforas conceptuais EDUCAÇÃO É CURRÍCULO, a qual apresenta um programa de curso; EDUCAÇÃO É ATIVIDADE, uma vez que se caracteriza como ação ou prática e não pela contemplação ou especulação, ou seja, é objetiva, prática, pragmática; EDUCAÇÃO É NORMA, pois estabelece e regula procedimentos, há um padrão, preceito, princípio, regra; EDUCAÇÃO É AVALIAÇÃO, apreciação; cômputo ou estimação da qualidade de algo ou da competência de alguém. Nesse sentido, destacamos o seguinte fragmento da Lei:

“Art. 9º. A união incumbir-se-á de:

[...]

IV- Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

[...]

VIII- Assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação de sistemas que tiveram responsabilidade sobre este nível de ensino.

IX – Autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e a atividade permanente, criado por Lei”. (BRASIL, 1996, P.11-12)

Em alguns momentos no texto aparece a ideia de que educação é responsabilidade do governo, sendo uma obrigação do cumprimento de Leis, atribuições e funções e por isso a

inferência a metáfora EDUCAÇÃO É RESPONSABILIDADE, como verificamos no trecho a seguir:

“Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - Definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público”. (BRASIL, 1996, P. 13)

A educação se constitui como um processo, ou seja, ação ou operação contínua e prolongada de alguma atividade. De acordo com o proposto pela Lei no artigo 23, este processo leva em consideração a aprendizagem do aluno:

“Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar”. (BRASIL, 1996, P.17)

Uma vez que a educação se traduz no ato de conhecer por meio da razão e/ou cognição, mapeamos a metáfora EDUCAÇÃO É CONHECIMENTO, que a partir do contexto da Lei, nos indica a metáfora EDUCAÇÃO É DOMÍNIO, se há conhecimento de um sujeito sob o que ele discursa, há uma certa autoridade, poder ou influência dominadora, como observamos em:

“Art. 36. [...]”

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - Domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. (BRASIL, 1996, P. 26)

Assim sendo, podemos compreender à luz do que Marx e Engels (2002) concernem sobre ideologia, mesmo que a ideia não esteja vinculada a indivíduos dominantes e de um dado estágio de modo de produção, sempre são as ideias que dominam na história e dessas ideias é muito fácil abstrair a ideia que predomina em uma sociedade. É essa ideia

predominante que domina na história e que promove autodeterminações das concepções em cada indivíduo. Nesse sentido, considerando a educação formal uma maneira na qual o indivíduo está inserido em processos contínuos de aprender, o conhecimento, expande as noções autodeterminadas diariamente inconscientemente ou não, neste caso, por meio das metáforas conceptuais, geralmente impostas ao longo da história pela minoria privilegiada como políticos, religiosos, etc. Por isso, ter conhecimento significa a expansão da consciência do sujeito sobre os fatos a partir da representação da realidade como ela é, sem desconsiderar o coletivo e o individual, ou seja, os seres humanos e suas experiências particulares sobre o mundo. Desse modo, quando o aluno passa a ter conhecimento ele se torna um sujeito questionador da realidade autodeterminada por essas minorias e é capaz de apresentar um raciocínio argumentativo, um domínio, para compreender tal realidade. Assim, o aluno ao longo dos anos adquire conhecimento e, conseqüentemente, poder para discutir sobre ideologias e romper ou pelo menos discutir, determinados padrões.

A seguir, o quadro 1 apresenta as metáforas conceptuais que inferimos na Lei nº 9.394/96 com o domínio alvo EDUCAÇÃO. Além disso, apresentamos quais são os principais atributos transferidos do domínio de origem ao domínio alvo.

QUADRO 1 – Metáforas conceptuais na Lei nº 9.394/96 – Domínio Alvo EDUCAÇÃO

METÁFORA CONCEPTUAL	DOMÍNIO DE ORIGEM	ATRIBUTOS TRANSFERIDOS
EDUCAÇÃO É DISCIPLINA	DISCIPLINA	Observância às normas convenientes para o bom andamento dos trabalhos.
EDUCAÇÃO É TRABALHO	TRABALHO	Conjunto de atividades produtivas ou intelectuais para gerar uma atividade e alcançar determinado fim.
EDUCAÇÃO É PRÁTICA SOCIAL	PRÁTICA SOCIAL	Realização de ideia ou projeto social.
EDUCAÇÃO É DEVER	DEVER	Obrigações por Lei.
EDUCAÇÃO É LIBERDADE	LIBERDADE	Nível de total e legítima autonomia que representa o ideal maior de um cidadão, povo ou país.
EDUCAÇÃO É CIDADANIA	CIDADANIA	Condição que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política.
EDUCAÇÃO É IGUALDADE	IGUALDADE	Identidade do que é justo; correto.
EDUCAÇÃO É PLURALISMO	PLURALISMO	Admite, em uma mesma sociedade organizada, coexistência de ideias e princípios políticos, religiosos, culturais e sociais diversos.
EDUCAÇÃO É DEMOCRACIA	DEMOCRACIA	Dedicado aos interesses do povo. Cada cidadão tem a sua participação.
EDUCAÇÃO É OBRIGAÇÃO	OBRIGAÇÃO	Necessidade moral de certos atos.
EDUCAÇÃO É SISTEMA	SISTEMA	Corpo de princípios e regras inter-relacionadas.
EDUCAÇÃO É CURRÍCULO	CURRÍCULO	Programa de um curso.
EDUCAÇÃO É ATIVIDADE	ATIVIDADE	Que se caracteriza como ação ou prática e não pela contemplação ou especulação; objetivo; prático; pragmático.
EDUCAÇÃO É NORMA	NORMA	Estabelece e regula procedimentos; padrão; preceito; princípio; regra.
EDUCAÇÃO É RESPONSABILIDADE	RESPONSABILIDADE	Obrigações do cumprimento de Leis; atribuições; funções.
EDUCAÇÃO É AVALIAÇÃO	AVALIAÇÃO	Apreciação; cômputo ou estimativa da qualidade de algo ou da competência de alguém.
EDUCAÇÃO É PROCESSO	PROCESSO	Ação ou operação contínua e prolongada de alguma atividade.
EDUCAÇÃO É DOMÍNIO	DOMÍNIO	Autoridade, poder ou influência dominadora.
EDUCAÇÃO É CONHECIMENTO	CONHECIMENTO	Ato de conhecer por meio da razão e/ou cognição.

Fonte: Dados da pesquisa.

5.1.2. Metáforas conceptuais sobre ENSINO na Lei nº 9.394/96

As metáforas conceptuais ENSINO É MULTIDISCIPLINAR; ENSINO É DIVERSIDADE; ENSINO É DEMOCRACIA; ENSINO É SOCIABILIDADE apontam para o sentido de que o ensino é amplo e democrático no que diz respeito a questões sociais.

Respectivamente, os atributos transferidos pelos domínios de origem são: envolve relações entre várias disciplinas; apresenta um conjunto de características variadas; dedica-se aos interesses do povo no qual cada cidadão tem sua participação e apresenta uma estrutura sociável com regras e comportamentos adotados pelos membros de uma coletividade. Estes aspectos fornecem ao conceito de ensino uma sustentação da formação do indivíduo enquanto cidadão, capaz de agir conscientemente e responsabilmente dentro de uma sociedade e praticar os direitos e os deveres em um Estado, ou seja, condição que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política. Dessa forma, ENSINO É CIDADANIA e ENSINO É FORMAÇÃO, pois é através da prática de ensino que o sujeito recebe um tratamento a moldar seu caráter, sua personalidade e sua educação. Como observamos no excerto:

“Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente no Brasil.

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa aos cursos noturnos.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana, europeia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”.
(BRASIL, 1996, P. 19-20)

Nesse sentido, a cidadania é um dos aspectos considerados na formação do indivíduo no processo de ensino formal e de acordo com Marx e Engels (2002), favorece processos contínuos de consciência e existência que ocorrem cada sujeito ao longo da história, por isso, os valores sociais/culturais impregnam determinada ideologia ou vice-versa.

O ensino está voltado para atender as necessidades da sociedade, que no Brasil é constituída por multiculturas e etnicamente diversas, devido à forte imigração, e outro fator considerável é a grande extensão territorial que dificulta a homogeneização dos parâmetros

educacionais. Por isso, como veremos no trecho a seguir, a LDB preocupa em ressaltar que o ensino deve adequar-se disciplinadamente a algo: ENSINO É ADEQUAÇÃO.

“Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural”. (BRASIL, 1996, P.21-22)

Sendo assim, Marx e Engels (2002), corrobora com a noção da metáfora conceptual apresentada, pois indicam que existe um processo contínuo no qual considera os seres humanos e suas experiências particulares sobre o mundo, enquanto que também funciona de modo a considerar o coletivo e o social.

A construção linguística ENSINO É CICLO refere-se ao modo como o ensino é estruturado, é um conjunto de ações, fatos que se sucedem no tempo, evoluindo e se transformando, e que, ao atingir o final, apresentam uma diferença sensível, tendo em vista as características iniciais. Assim sendo, o termo ciclo para referir-se a ensino não se traduz na repetição de fenômenos cíclicos, ou seja, que se renovam constantemente, mas representa espaço de tempo durante o qual ocorre e se completa, com regularidade, um fenômeno ou um fato, ou uma sequência de fenômenos ou fatos. Conforme inferimos no artigo seguinte:

“Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: [...]

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. (BRASIL, 1996, P. 23)

Neste trecho também podemos inferir a metáfora conceptual ENSINO É PRESENÇA, uma vez que considera o fato do sujeito estar presente na escola como a

principal forma de ensinar, apontando o ensino a distância como uma forma complementar e uma exceção em relação ao padrão presencial.

Através da construção conceptual do que é ensino a partir desta Lei, é possível verificar as características do conceito de trabalho, associado à teoria e a prática. ENSINO É TRABALHO, pois é requisito básico para a formação do indivíduo enquanto cidadão atuante no mercado de trabalho. Na Lei, é a partir do nível de escolarização que o sujeito se incorpora na sociedade e consegue um determinado nível de remuneração, ou seja, a “crença” é de que quanto mais se estuda, mais bem remunerado o sujeito é, independente de gênero, classe, raça, etc. Entretanto, como o ensino prepara o cidadão para o trabalho? É através de um conjunto de teorias e práticas que é possível alcançar a preparação necessária para o mercado de trabalho. A teoria é um conjunto de princípios; regras ou Leis; aplicados a uma área específica, ou mais geralmente a uma arte ou uma ciência e a prática é a realização de qualquer ideia ou projeto; aplicação de regras ou dos princípios de uma arte ou ciência; exercício de qualquer ocupação ou profissão. Portanto, como percebemos no artigo 35, ENSINO É TEORIA e ENSINO É PRÁTICA:

“Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

III – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”.

(BRASIL, 1996, P. 24-25)

No excerto a seguir identificamos as metáforas conceptuais ENSINO É COMUNICAÇÃO, sendo a comunicação os conteúdos transmitidos, trocas de informações; ENSINO É CONHECIMENTO, ato de conhecer por meio da razão ou experiência, cognição, processo pelo qual se adquire um saber intelectual; ENSINO É TECNOLOGIA, POIS é o conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativo à arte ou a ciência, conhecimento técnico e científico e suas aplicações a um campo particular.

“Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.” (BRASIL, 1996, P. 25)

A conceptualização de ensino é estabelecida por uma série de atributos inferidos nesta Lei, que são diferentes e, muitas vezes, até contrários. Apesar de muitas dessas expressões metafóricas considerarem um aspecto positivo do domínio de origem, elas também podem representar similaridades no que tange aos efeitos não positivos do uso de um termo. Essa percepção, de acordo com Lakoff e Johnson (1980) é fundamentada em experiências físicas e culturais de cada indivíduo, portanto, a subjetividade é inerente a este processo mental. É nessa perspectiva que também são estruturadas as metáforas convencionais, a partir da compreensão de cada um sobre o mundo. Apesar do indivíduo muitas vezes não as perceber, as metáforas conceptuais estão presentes no modo como é tratado determinado conceito e isso afeta a compreensão e até a prática cotidiana nas mais diversas áreas da vida.

Assim sendo, compreendemos as expressões metafóricas ENSINO É MÍNIMO, no sentido da menor porção ou dedicação a algo; ENSINO É CUSTO, é assim visto pelo governo que arca com valores pagos em dinheiro; ENSINO É PADRÃO, é um formato a ser usado como modelo, protótipo e ENSINO É QUALIDADE, grau de perfeição, de precisão ou conformidade a certo padrão. É possível percebê-las no artigo a seguir:

“Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade”. (BRASIL, 1996, P. 47)

O ensino é constituído por modalidades, ou seja, um aspecto, uma forma ou característica particular de algo. E é a partir do ensino e suas modalidades que há possibilidade do governo fazer justiça social, uma vez que o ensino estabelece um padrão mínimo que considera legalmente que todos os indivíduos tenham direito ao acesso a escola. Mesmo sendo parte da Constituição Federal, compromisso estabelecido pelo governo por meio de Leis, este padrão mínimo não atinge regularidade de qualidade nas escolas, tanto no que diz respeito ao conteúdo ministrado, quanto às estruturas físicas e aspectos financeiros

designados aos profissionais da área da educação (professores, administrativos, serventes, etc.). Portanto, é dever do governo tornar a escola uma oportunidade de nivelamento ou pelo menos espaço de diminuição das diferenças sociais, entretanto, isso não acontece em todas as escolas públicas. Corroborando com essas ideias apresentamos os artigos seguintes:

“Art. 74. [...]”

Parágrafo Único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e a redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e no desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade. [...]”. (BRASIL, 1996, P. 48)

Nesse sentido, ainda, podemos inferir as metáforas conceptuais ENSINO É DOMÍNIO, considerando que domínio é público e que por isso todos os cidadãos têm poder ou influencia sob isto; ENSINO É MANUTENÇÃO, o governo administra e gerencia o sistema de ensino e ENSINO É DESENVOLVIMENTO, o ensino é uma ferramenta de passagem gradual de um estágio inferior a um estágio maior, superior, de mais aperfeiçoamento, etc; adiantamento, aumento, crescimento, expansão, progresso.

A seguir, o quadro 2 apresenta as metáforas conceptuais que inferimos na Lei nº 9.394/96 com o domínio alvo ENSINO. Além disso, apresentamos quais são os principais atributos transferidos do domínio de origem ao domínio alvo.

QUADRO 2 – Metáforas conceptuais na Lei nº 9.394/96 – Domínio Alvo ENSINO

METÁFORA CONCEPTUAL	DOMÍNIO DE ORIGEM	ATRIBUTOS TRANSFERIDOS
ENSINO É MULTIDISCIPLINAR	MULTIDISCIPLINAR	Que envolve relações entre várias disciplinas.
ENSINO É DIVERSIDADE	DIVERSIDADE	Conjunto que apresenta características variadas.
ENSINO É FORMAÇÃO	FORMAÇÃO	Modo de criar uma pessoa; forjando-se seu caráter; sua personalidade e sua educação.
ENSINO É DEMOCRACIA	DEMOCRACIA	Dedicado aos interesses do povo. Cada cidadão tem a sua participação.
ENSINO É SOCIABILIDADE	SOCIABILIDADE	Sociável; regras de comportamento adotadas pelos membros de uma coletividade.
ENSINO É ADEQUAÇÃO	ADEQUAÇÃO	Ato ou efeito de adequa-se; ajustamento disciplinado a algo.
ENSINO É CICLO	CICLO	Conjunto de ações, fatos que se sucedem no tempo, evoluindo e se transformando, e que, ao atingir o final, apresentam uma diferença sensível, tendo em vista as características iniciais.
ENSINO É PRESENÇA	PRESENÇA	Fato de alguém ou algo estar presente em algum lugar.
ENSINO É TRABALHO	TRABALHO	Atividade profissional; regulamentada; remunerada ou assalariada; objeto de um contrato trabalhista.
ENSINO É CIDADANIA	CIDADANIA	Condição que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política.
ENSINO É TEORIA	TEORIA	Conjunto de princípios; regras ou Leis; aplicados a uma área específica, ou mais geralmente a uma arte ou uma ciência.
ENSINO É PRÁTICA	PRÁTICA	Realização de qualquer ideia ou projeto. Aplicação de regras ou dos princípios de uma arte ou ciência. Exercício de qualquer ocupação ou profissão.
ENSINO É COMUNICAÇÃO	COMUNICAÇÃO	Conteúdo da mensagem transmitida. Trocar informações.
ENSINO É CONHECIMENTO	CONHECIMENTO	Ato de conhecer por meio da razão ou experiência; cognição. Processo pelo qual se adquire um saber intelectual
ENSINO É TECNOLOGIA	TECNOLOGIA	Conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativo à arte ou a ciência. Conhecimento técnico e científico e suas aplicações a um campo particular.
ENSINO É MÍNIMO	MÍNIMO	A menor porção de uma coisa.
ENSINO É CUSTO	CUSTO	Valor em dinheiro pago.
ENSINO É PADRÃO	PADRÃO	Objeto ou formato a ser usado como modelo; protótipo.
ENSINO É QUALIDADE	QUALIDADE	Grau de perfeição, de precisão ou de conformidade a certo padrão.
ENSINO É MODALIDADE	MODALIDADE	Aspecto, forma ou característica particular de algo; tipo.
ENSINO É CORREÇÃO	CORREÇÃO	Ação de fazer justiça.
ENSINO É DOMÍNIO	DOMÍNIO	Autoridade, poder ou influência dominante.
ENSINO É MANUTENÇÃO	MANUTENÇÃO	Ação de administrar algo; administração; gerenciamento.
ENSINO É DESENVOLVIMENTO	DESENVOLVIMENTO	Passagem gradual de um estágio inferior a um estágio maior, superior, mais aperfeiçoamento, etc; adiantamento, aumento, crescimento, expansão, progresso.

Fonte: Dados da pesquisa.

5.1.2. Metáforas conceptuais sobre EDUCAÇÃO (ED.) PROFISSIONAL na Lei nº 9.394/96

Mais especificamente no capítulo da metodologia da LDB, a educação profissional é destacada como uma ESTRATÉGIA do governo, a arte de usar planejadamente os recursos que se dispõe ou explorar de maneira vantajosa a situação ou as condições favoráveis de que porventura se desfrute, de modo a atingir determinados objetivos. Esta estratégia articula ciência (refere-se a qualquer conhecimento ou prática sistemáticos. Em sentido estrito, ciência refere-se ao sistema de adquirir.), tecnologia (conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativo à arte ou a ciência. Conhecimento técnico e científico e suas aplicações a um campo particular.) ao mercado de trabalho, por isso, a educação profissional estimula a atividade profissional; regulamentada; remunerada ou assalariada; objeto de um contrato trabalhista pensando na produção que é qualquer coisa resultante do trabalho humano, da tecnologia ou produzida naturalmente e, conseqüentemente gerando desenvolvimento, passagem gradual de um estágio inferior a um estágio maior, superior, mais aperfeiçoamento, etc; adiantamento, aumento, crescimento, expansão, progresso. Além disso, a educação profissional, considerada uma modalidade de ensino, utilizada como estratégia do governo, possibilita a relação e o intercâmbio com a modalidade do ensino normal. Dessa forma, neste capítulo e como veremos a seguir mais especificamente no artigo 40, identificamos as metáforas conceptuais: ED. PROFISSIONAL É ESTRATÉGIA; ED. PROFISSIONAL É ARTICULAÇÃO; ED. PROFISSIONAL É CIÊNCIA; ED. PROFISSIONAL É TECNOLOGIA; ED. PROFISSIONAL É TRABALHO. ED. PROFISSIONAL É PRODUÇÃO; ED. PROFISSIONAL É DESENVOLVIMENTO.

“Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. (BRASIL, 1996, P. 40)

Senso assim, a partir das metáforas conceptuais referentes à educação profissional e à luz do que propõe Marx e Engels (2002), podemos inferir que, apesar das possibilidades ofertadas pelo governo do indivíduo acessar a educação, reforça a ideia do proletariado como a classe mais explorada, uma vez que a educação profissional é uma estratégia do governo que articula ciência e tecnologia para atender a produção demanda pelo mercado de trabalho e

que gera desenvolvimento para o país. Nesse sentido, o contexto socioeconômico, político e educacional brasileiro não favorecem a emancipação das classes sociais.

A seguir, o quadro 3 apresenta as metáforas conceptuais que inferimos da Lei nº 9.394/96 sobre o domínio alvo EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Além disso, apresentamos quais são os atributos transferidos do domínio de origem ao domínio alvo, a fim de reduzir dentro da perspectiva do texto e do contexto da Lei seu grau de significância e definir aquilo que se quer dizer nas entrelinhas como forma de desvendar o texto e suas intenções. A LDB, além de discorrer sobre a educação enquanto nível de cidadania, também apresenta a educação voltada para o mercado e explicita esta preocupação na seção IV- A, que especifica a educação profissional e técnica de nível médio e delimita os objetivos fundamentais dessa modalidade de ensino.

QUADRO 3 – Metáforas conceptuais na Lei nº 9.394/96 – Domínio Alvo ED. PROFISSIONAL

METÁFORA CONCEPTUAL	DOMÍNIO DE ORIGEM	ATRIBUTOS TRANSFERIDOS
ED. PROFISSIONAL É DESENVOLVIMENTO	DESENVOLVIMENTO	Passagem gradual de um estágio inferior a um estágio maior, superior, mais aperfeiçoamento, etc; adiantamento, aumento, crescimento, expansão, progresso.
ED. PROFISSIONAL É PRODUÇÃO	PRODUÇÃO	Qualquer coisa resultante do trabalho humano, da tecnologia ou produzida naturalmente.
ED. PROFISSIONAL É CIÊNCIA	CIÊNCIA	Refere-se a qualquer conhecimento ou prática sistemáticos. Em sentido estrito, ciência refere-se ao sistema de adquirir.
ED. PROFISSIONAL É TECNOLOGIA	TECNOLOGIA	Conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativo à arte ou a ciência. Conhecimento técnico e científico e suas aplicações a um campo particular.
ED. PROFISSIONAL É ARTICULAÇÃO	ARTICULAÇÃO	Tornar ligado; juntar; ligar; relacionar; unir.
ED. PROFISSIONAL É TRABALHO	TRABALHO	Atividade profissional; regulamentada; remunerada ou assalariada; objeto de um contrato trabalhista.
ED. PROFISSIONAL É ESTRATÉGIA	ESTRATÉGIA	Arte de usar planejadamente os recursos que se dispõe ou de explorar de maneira vantajosa a situação ou as condições favoráveis de que porventura se desfrute, de modo a atingir determinados objetivos.

Fonte: Dados da pesquisa.

5.1.4. Metáforas conceptuais sobre EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) na Lei nº 13.415/17

É necessário e fundamental relatar que a partir das metáforas conceptuais percebidas na Lei que propõe a reforma do ensino médio, Lei nº 13.415/17, a noção de educação se direciona para a educação profissional e por este motivo grafamos o Domínio Alvo dessa forma: Educação (PROFISSIONAL). Assim sendo, podemos considerar que aqui analisamos a conceptualização de educação de modo geral, entretanto esta se funde ao conceito de educação profissional proposto na LDB, tornando a noção de educação profissional como o principal viés e objetivo da educação no Brasil.

A metáfora conceptual EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) É FORMAÇÃO atribui a educação a ação ou efeito de modo a formar algo, é o modo de criar forjando-se seu caráter, sua personalidade e sua educação; modelagem. Esta formação ou formatação modela o indivíduo para o mercado de trabalho considerando a teoria e a prática na reprodução de um funcionamento de um processo através de funcionamento de outro, ou seja, em uma simulação que visa à preparação do indivíduo para o mercado de trabalho. Portanto, EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) É TEORIA; EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) É PRÁTICA; EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) É SIMULAÇÃO, conforme o excerto seguinte nos permite compreender:

“Art. 4 O art. 36 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art.36. [...]

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I – A inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II – A possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade”. (BRASIL, 2017, P.01-02)

No fragmento exposto anteriormente, também pode-se dizer que EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) É TRABALHO, uma vez que a Lei nº 13.415/17 trata o nível de escolaridade como parâmetro para o nível de remuneração e prestígio do trabalho, além disso, educação é sinônimo de trabalho, já que é fundamental receber um nível de educação para que o sujeito consiga concorrer e exercer um cargo profissional, por isso, os atributos transferidos

do domínio de origem “trabalho” para o domínio alvo “educação” são: conjunto de atividades produtivas ou intelectuais para gerar uma atividade e alcançar determinado fim. Conjunto de atividades produtivas ou intelectuais para gerar uma atividade e alcançar determinado fim.

As expressões linguísticas EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) É TÉCNICA e EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) É PROFISSÃO, justifica-se nesse contexto, pois considera técnica como um conjunto de métodos e pormenores práticos essenciais à execução de uma arte ou profissão; é o conhecimento prático aperfeiçoado ou profissional. Nesse sentido, quando o aluno opta por um curso ele terá contato com a teoria e a prática daquele conteúdo, a fim de que se especialize na técnica através da simulação e esteja preparado para exercer o ofício no qual se especializou.

Pode-se inferir da Lei as metáforas conceptuais EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) É ATIVIDADE, pois se classifica como um conjunto de ações, trabalhos, deveres e projetos que devem ser realizados. Estas atividades educativas levam em conta um conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativo à arte ou a ciência; conhecimento técnico e científico e suas aplicações a um campo particular, justificando, portanto, a expressão EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) É TECNOLOGIA, conforme excerto:

“Art. 4º O art. 36 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36. [...]

§ 11º Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - Demonstração prática;

II - Experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - Atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - Cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - Estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - Cursos realizados por meio de educação à distância ou educação presencial mediada por tecnologias”. (BRASIL, 2017, P.01-02)

A formação técnica e profissional concede ao indivíduo a certificação que comprovará a sua participação em determinado curso a fim de validar e atestar a sua capacitação para o mercado de trabalho, conforme observamos em:

“Art. 4 O art. 36 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36. [...]

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2017, P.01-02)

A seguir, o quadro 4 apresenta as metáforas conceituais concebidas na Lei nº 13.415/17 com o domínio alvo EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL). Além disso, apresentamos quais são os atributos transferidos do domínio de origem ao domínio alvo, a fim de reduzir equívocos dentro da perspectiva do texto e do contexto da Lei seu grau de significância.

QUADRO 4 – Metáforas conceituais na Lei nº 13.415/17 – Domínio Alvo EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL)

METÁFORA CONCEPTUAL	DOMÍNIO DE ORIGEM	ATRIBUTOS TRANSFERIDOS
EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) É FORMAÇÃO	FORMAÇÃO	Ação; efeito ou modo de formar algo. Modo de criar uma pessoa, forjando-se seu caráter, sua personalidade e sua educação. Modelagem.
EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) É TEORIA	TEORIA	Conjunto de princípios; regras ou Leis; aplicados a uma área específica, ou mais geralmente a uma arte ou uma ciência.
EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) É PRÁTICA	PRÁTICA	Realização de qualquer ideia ou projeto. Aplicação de regras ou dos princípios de uma arte ou ciência. Exercício de qualquer ocupação ou profissão.
EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) É TRABALHO	TRABALHO	Conjunto de atividades produtivas ou intelectuais para gerar uma atividade e alcançar determinado fim. Conjunto de atividades produtivas ou intelectuais para gerar uma atividade e alcançar determinado fim.
EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) É SIMULAÇÃO	SIMULAÇÃO	Reprodução de um funcionamento de um processo através de funcionamento de outro.
EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) É TÉCNICA	TÉCNICA	Conjunto dos métodos e pormenores práticos essenciais à execução de uma arte ou profissão. Conhecimento prático. O modo como é realizado; meio; método.
EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) É PROFISSÃO	PROFISSÃO	Ofício pelo qual uma pessoa se especializou.
EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) É ATIVIDADE	ATIVIDADE	Conjunto de ações, trabalhos, deveres e projetos que devem ser realizados.
EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) É TECNOLOGIA	TECNOLOGIA	Conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativo à arte ou a ciência. Conhecimento técnico e científico e suas aplicações a um campo particular.
EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) É CERTIFICAÇÃO	CERTIFICAÇÃO	Afirmar ou provar algo a alguém; a certeza de; atestar.

Fonte: Dados da pesquisa.

5.1.5. Metáforas conceptuais sobre ENSINO na Lei nº 13.415/17

A metáfora conceptual ENSINO É MODALIDADE, transpõem a característica de ensino como um sistema dividido em modalidades, que, segundo a LDB, além da modalidade normal, é composto pelas modalidades: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância. Assim, é perceptível a menção do termo modalidade relacionado ao ensino como, por exemplo, no artigo a seguir:

“Art. 7 O art. 62 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art.62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

.....
§ 8 Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. (NR) (BRASIL, 2017, P.02)

Dessa forma, compreendemos a partir da Leitura da Lei que o ensino apresenta os atributos do conceito de DISTRIBUIÇÃO que apresenta relação de significância do ato ou efeito de distribuir; organização ou arranjo de algo, de acordo com um critério, classificação, disposição, ordenamento. Esta distribuição torna o sistema um todo que demanda ORGANIZAÇÃO, ou seja, apresenta um conjunto de diretrizes, normas e funções que contribuem para o bom funcionamento de qualquer empreendimento; arrumação ordenada das partes de um todo; preparação de um projeto, com definição de procedimentos e técnicas. Daí justifica-se as expressões metafóricas ENSINO É DISTRIBUIÇÃO E ENSINO É ORGANIZAÇÃO, como é possível compreender nos excertos:

“Art. 10. O art. 16 do Decreto - Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, passa a vigorar com as seguintes alterações:

§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no *caput*, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação”. (BRASIL, 2017, P.02)

“Art. 4 O art. 36 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36. [...]

§ 10º Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica”. (BRASIL, 2017, P. 01-02)

O ensino então passa a ser considerado, sobretudo, como um conjunto dos métodos e pormenores práticos essenciais à execução de uma arte ou profissão; conhecimento prático; o modo como é realizado; meio; método: ENSINO É TÉCNICA. É através da técnica exercida no cotidiano escolar que o aluno é capaz de estabelecer uma desenvoltura para atender as necessidades e exigências do mercado de trabalho. Dessa forma, ENSINO É SIMULAÇÃO, pois um dos seus objetivos e aspectos é reproduzir um funcionamento de um processo através de funcionamento de outro, como observamos em:

“Art. 4 O art. 36 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36. [...]

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - Demonstração prática;

II - Experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - Atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - Cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - Estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - Cursos realizados por meio de educação à distância ou educação presencial mediada por tecnologias”. (BRASIL, 2017, P.01-02)

A seguir, o quadro 5 apresenta as metáforas conceituais identificadas na Lei nº 13.415/17 com o domínio alvo ENSINO. As metáforas conceituais, estruturadas por um domínio de origem e um domínio alvo, resumidamente, elencam um ou mais atributos do domínio de origem para definir o domínio alvo. Dessa forma, de acordo com Lakoff e Johnson (1980), o fenômeno metafórico age diretamente ou indiretamente, conscientemente ou não, de modo a incutir determinada representação ideológica na mentalidade individual do sujeito ou representada por uma coletividade, na maioria das vezes manipulada pelo interesse da minoria que exerce o poder através de órgãos públicos ou por cargos importantes, como por exemplo, presidente da república.

QUADRO 5 – Metáforas conceptuais na Lei nº 13.415/17 – Domínio Alvo ENSINO

METÁFORA CONCEPTUAL	DOMÍNIO DE ORIGEM	ATRIBUTOS TRANSFERIDOS
ENSINO É MODALIDADE	MODALIDADE	Aspecto, forma ou característica particular de algo; tipo.
ENSINO É DISTRIBUIÇÃO	DISTRIBUIÇÃO	Ato ou efeito de distribuir; organização ou arranjo de algo, de acordo com um critério, classificação, disposição, ordenamento.
ENSINO É ORGANIZAÇÃO	ORGANIZAÇÃO	Conjunto de diretrizes, normas e funções que contribuem para o bom funcionamento de qualquer empreendimento. Arrumação ordenada das partes de um todo. Preparação de um projeto, com definição de procedimentos e técnicas.
ENSINO É TÉCNICA	TÉCNICA	Conjunto dos métodos e pormenores práticos essenciais à execução de uma arte ou profissão. Conhecimento prático. O modo como é realizado; meio; método.
ENSINO É SIMULAÇÃO	SIMULAÇÃO	Reprodução de um funcionamento de um processo através de funcionamento de outro.

Fonte: Dados da pesquisa.

5.1.6. Metáforas conceptuais sobre TRABALHO na Lei nº 13.415/17

A metáfora conceptual TRABALHO É CONSTRUÇÃO, define trabalho de acordo com as características de uma ação, processo ou resultado de compor, estruturar ou elaborar algo; composição, elaboração, estruturação, criação. Esta construção acontece após o embasamento teórico e prático, ou seja, do processo de formação do aluno, TRABALHO É FORMAÇÃO, sendo a formação neste caso uma ação; efeito ou modo de formar algo; modo de criar uma pessoa, forjando-se seu caráter, sua personalidade e sua educação; modelagem. E é a partir do nível de escolaridade do sujeito, sua formação que coincide a capacidade inata ou adquirida que habilita uma pessoa para um cargo ou um emprego; circunstância ou requisito que é condição prévia para obter qualquer privilégio, ou como podemos traduzir na metáfora conceptual, TRABALHO É QUALIFICAÇÃO.

A qualificação do indivíduo validada pelo certificado emitido em uma instituição que está de acordo com os parâmetros nacionais e devidamente regularizada junto ao Ministério da Educação promove a inserção do sujeito no mercado de trabalho, que demanda produção para que o capital gire, portanto, TRABALHO É PRODUÇÃO, pois se traduz em tudo aquilo que é resultante do trabalho humano, da tecnologia ou que foi produzido naturalmente.

O conceito de TRABALHO torna-se fundamental a sociedade, uma vez que toca naquilo que há de mais valorizado na vida de um sujeito no que tange as perspectivas,

objetivos e a própria vida do cidadão. Assim, quando conceptualizado na Lei, TRABALHO É PROJETO DE VIDA, o trabalho passa a ser compreendido como a construção e elaboração de algo, isto é implantado como se fosse um propósito de vida, no qual é uma das formas elementares dos seres humanos se estabelecerem, dignificarem e interagirem na sociedade.

É possível perceber estas metáforas no seguinte trecho:

“Art. 3 A Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

Art.35-A. [...]

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos, socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”. (BRASIL, 2017, P.01)

TRABALHO É JORNADA, esta expressão metafórica se justifica por transferir os seguintes atributos para o domínio alvo “trabalho”: jornada apresenta significado de duração do trabalho diário; qualquer fato ou conjunto de fatos que diga respeito a uma ou mais pessoas e que se possa perceber ou entender como uma transição para determinado fim. Existe uma carga horária diária na qual o trabalhador deve atender para satisfazer a demanda de produção do contratante e, conseqüentemente, do mercado de trabalho. Esta conceptualização é criada a partir da própria noção de jornada de trabalho do professor que é perceptível no artigo seguinte:

“Art. 8 O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n 5.452, de 1 de maio de 1943, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado intervalo para refeição.” (NR) (BRASIL, 2017, P.02)

A seguir, o quadro 6 apresenta as metáforas conceptuais concebidas na Lei nº 13.415/17 com o domínio alvo TRABALHO. Embora nem sempre o domínio de origem e o domínio alvo se materializem no texto, a noção de trabalho é determinada ao longo do texto

da reforma do ensino médio e é a partir desta noção que identificamos as metáforas expostas e, principalmente, os atributos transferidos de um termo para outro.

QUADRO 6 – Metáforas conceptuais na Lei nº 13.415/17 – Domínio Alvo TRABALHO

METÁFORA CONCEPTUAL	DOMÍNIO DE ORIGEM	ATRIBUTOS TRANSFERIDOS
TRABALHO É CONSTRUÇÃO	CONSTRUÇÃO	Ação, processo ou resultado de compor, estruturar ou elaborar algo; composição, elaboração, estruturação, criação.
TRABALHO É PROJETO DE VIDA	PROJETO DE VIDA	Propósito de vida.
TRABALHO É FORMAÇÃO	FORMAÇÃO	Ação; efeito ou modo de formar algo. Modo de criar uma pessoa, forjando-se seu caráter, sua personalidade e sua educação. Modelagem.
TRABALHO É JORNADA	JORNADA	Duração do trabalho diário. Qualquer fato ou conjunto de fatos que diga respeito a uma ou mais pessoas e que se possa perceber ou entender como uma transição para determinado fim.
TRABALHO É PRODUÇÃO	PRODUÇÃO	Qualquer coisa resultante do trabalho humano, da tecnologia ou produzida naturalmente.
TRABALHO É QUALIFICAÇÃO	QUALIFICAÇÃO	Capacidade inata ou adquirida que habilita uma pessoa para um cargo ou um emprego. Circunstância ou requisito que é condição prévia para obter qualquer privilégio.

Fonte: Dados da pesquisa.

5.2. Análise comparativa das metáforas conceptuais entre a Lei nº. 9.394/96 e a Lei nº. 13.415/17

Nesta seção, propomos realizar uma discussão comparativa sobre as conceptualizações analisadas ao longo da seção anterior (4.1) na Lei nº 9.394/96 e na Lei nº 13.415/17. Conforme mencionado no capítulo da metodologia, expomos os quadros referentes às metáforas conceptuais em comum e divergentes percebidas nas referidas Leis com os mesmos domínios de origem, exceto a comparação feita e com os domínios alvos ED. PROFISSIONAL E TRABALHO. É importante destacar que por questão de recorte metodológico a comparação proposta nesta pesquisa não analisará cada expressão metafórica individualmente, mas levará em consideração aquilo que se pode conceptualizar e concluir como denominador comum da concepção de EDUCAÇÃO, ENSINO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO, perante a análise feita anteriormente.

A seguir, no quadro 7 apresentamos as metáforas conceptuais que identificamos tanto na LDB quanto na Lei da reforma do ensino médio que conceptualiza o domínio alvo EDUCAÇÃO e os mesmos domínios de origem TRABALHO.

**QUADRO 7 – Metáforas conceptuais em comum nas leis referentes à palavra
EDUCAÇÃO**

EDUCAÇÃO É TRABALHO. EDUCAÇÃO É ATIVIDADE
--

Fonte: Dados da pesquisa.

A educação tanto na LDB quanto na Lei nº 13.415/17 pode ser conceptualizada pelo domínio de origem TRABALHO, que pode ser compreendido pelo conjunto de atividades realizadas por um ou mais indivíduos para atingir um objetivo, meta. Entretanto, não é dessa forma que o domínio alvo educação apresenta relação de significância com o trabalho. Esta metáfora conceptual justifica-se pelo conceito de educação ser um aspecto a validar o estudante, através da certificação, em seus diferentes níveis de conhecimento a fim de atender determinado tipo de trabalho. Portanto, a educação pode ser concebida como pré-requisito básico e fundamental para atender o mercado de trabalho, ou seja, de acordo com as Leis, o nível de conhecimento/educação do sujeito é equivalente ao nível de remuneração do trabalhador. Na educação se estabelece também como ATIVIDADE e afirma a noção de que educação é um conjunto de ações, trabalhos, deveres e projetos que devem ser realizados, corroborando com a ideia de que EDUCAÇÃO É TRABALHO.

No quadro 8 apresentamos as metáforas conceptuais que contém domínios de origens divergentes quando comparamos as conceptualizações na LDB e na Lei da reforma do ensino médio sobre o domínio alvo EDUCAÇÃO.

QUADRO 8 – Metáforas conceptuais divergentes nas Leis referentes à palavra

EDUCAÇÃO

METÁFORAS CONCEPTUAIS LEI Nº 9.394/96	METÁFORAS CONCEPTUAIS LEI Nº 13.415/17
EDUCAÇÃO É DISCIPLINA EDUCAÇÃO É PRÁTICA SOCIAL EDUCAÇÃO É DEVER EDUCAÇÃO É LIBERDADE EDUCAÇÃO É CIDADANIA EDUCAÇÃO É IGUALDADE EDUCAÇÃO É PLURALISMO EDUCAÇÃO É DEMOCRACIA EDUCAÇÃO É OBRIGAÇÃO EDUCAÇÃO É SISTEMA EDUCAÇÃO É CURRÍCULO EDUCAÇÃO É NORMA EDUCAÇÃO É RESPONSABILIDADE EDUCAÇÃO É AVALIAÇÃO EDUCAÇÃO É PROCESSO EDUCAÇÃO É DOMÍNIO EDUCAÇÃO É CONHECIMENTO	EDUCAÇÃO É FORMAÇÃO EDUCAÇÃO É TEORIA EDUCAÇÃO É PRÁTICA EDUCAÇÃO É SIMULAÇÃO EDUCAÇÃO É TÉCNICA EDUCAÇÃO É PROFISSÃO EDUCAÇÃO É TECNOLOGIA EDUCAÇÃO É CERTIFICAÇÃO

Fonte: Dados da pesquisa.

Embora as Leis apresentem a concepção de educação divergentes, através das metáforas conceptuais, ambas consideram a questão do trabalho como, se não o mais importante, um dos mais fundamentais objetivos da educação brasileira. As expressões metafóricas inferidas na LDB, além de compreender a educação como nivelamento para atender o mercado de trabalho, perpassa por conceitos de que educação é uma obrigação e um dever governamental no qual valoriza a igualdade dos cidadãos através de uma prática social que é marcada pelo pluralismo cultural e regional que se constitui o Brasil, sendo um processo de conhecimento que envolve disciplinas e atividades avaliativas referentes aos conteúdos ministrados nas mesmas. Nesta atividade processual, a teoria e a prática do conteúdo são destacados, o que possibilita a preparação completa para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade, uma vez que o trabalho é conceptualizado como algo que dignifica e enobrece o homem. Dessa forma, compreendemos a metáfora conceptual base sobre educação na LDB: **EDUCAÇÃO É ARTICULAÇÃO.**

Já na Lei nº13.415/17 a conceptualização de educação permite dizer que é a formação que leva em consideração, sobretudo, a prática da atividade do profissional em um processo de simulação que aperfeiçoa as técnicas através das tecnologias e certifica o aluno para atender o mercado de trabalho e isso justifica a metáfora conceptual base: **EDUCAÇÃO**

É TRABALHO. Neste sentido, a Lei sobre a reforma do ensino médio, Lei, nº 13.415/17, assim como no período da ditadura militar brasileira (1964-1985 trata a educação subordinando-a à produção, como afirma Nascimento (2007):

A política educacional do governo militar para o Ensino Médio tem uma visão utilitarista, sob inspiração da “teoria do capital humano”, ao pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção. Desta forma, a educação passava a ter a função principal de habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho. (NASCIMENTO, 2007, P.83.)

No quadro 9 apresentamos as metáforas conceptuais que identificamos tanto na LDB quanto na Lei da reforma do ensino médio que conceptualiza o domínio alvo ENSINO e atribui o mesmo domínio de origem: MODALIDADE.

**QUADRO 9 – Metáfora conceptual base em comum nas Leis referentes à palavra
ENSINO**

ENSINO É MODALIDADE.

Fonte: Dados da pesquisa.

A metáfora conceptual ENSINO É MODALIDADE revela um atributo de modos diferentes de ensino que se justifica porque em ambas as Leis o ensino é composto pelas modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância.

No quadro 10 apresentamos as metáforas conceptuais que contém domínios de origens divergentes quando comparamos as conceptualizações na LDB e na Lei da reforma do ensino médio sobre o domínio alvo ENSINO.

QUADRO 10 – Metáforas conceptuais divergentes nas Leis referentes à palavra

ENSINO

METÁFORAS CONCEPTUAIS LEI Nº 9.394/96	METÁFORAS CONCEPTUAIS LEI Nº 13.415/17
ENSINO É MULTIDISCIPLINAR ENSINO É DIVERSIDADE ENSINO É DEMOCRACIA ENSINO É SOCIABILIDADE ENSINO É ADEQUAÇÃO ENSINO É CICLO ENSINO É PRESENÇA ENSINO É TRABALHO ENSINO É CIDADANIA ENSINO É TEORIA ENSINO É PRÁTICA ENSINO É COMUNICAÇÃO ENSINO É CONHECIMENTO ENSINO É TECNOLOGIA ENSINO É MÍNIMO ENSINO É CUSTO ENSINO É PADRÃO ENSINO É QUALIDADE ENSINO É CORREÇÃO ENSINO É DOMÍNIO ENSINO É MANUTENÇÃO ENSINO É DESENVOLVIMENTO	ENSINO É DISTRIBUIÇÃO ENSINO É ORGANIZAÇÃO ENSINO É TÉCNICA ENSINO É SIMULAÇÃO

Fonte: Dados da pesquisa.

O termo ensino é mencionado muitas vezes na LDB, além das conceptualizações nas quais ele não está materializado em expressões linguísticas. As inferências percebidas através da Leitura analítica dos textos das Leis nos levaram as metáforas conceptuais referidas acima nas quais traduzem o ensino em uma perspectiva multidisciplinar, diversificada, democrática e social que adéqua e prepara o indivíduo para atuar como cidadão exercendo seus diretos e deveres sociais. O sistema de ensino é dividido em ciclos e valoriza a modalidade presencial como principal forma de ensinar, leva em consideração a teoria e prática como forma de conhecimento e aliado as tecnologias.

Portanto, as metáforas conceptuais confirmam que na LDB, o ensino, e aqui destacamos o ensino médio, passa a ter orientação formativa através das propostas e objetivos mais abrangentes que perpassam por: prosseguimento de estudos, preparação básica para o trabalho e cidadania, aprimoramento da pessoa humana, etc. Constata-se com isso que na LDB há uma tentativa de eliminar o caráter dual profissionalizante e propedêutico/preparatório para o ensino superior ao propor a formação geral.

A partir das metáforas conceptuais, podemos interpretar que para o governo, o ensino se traduz em uma oportunidade de correção social que consegue igualar, no que confere ao direito de cidadão, todos os estudantes, independente de classe, gênero, etc. Embora estas concepções de ensino, no texto da Lei também é perceptível que por parte do governo ensino é mínimo no que diz respeito a investimento, ensino é custo e ensino é um meio pelo qual se estabelece um padrão seja comportamental, social, etc.

Na Lei nº 13.415/17 o ensino passa a ser representado como estruturado em uma distribuição que gera um todo organizado com o propósito de ensinar e aperfeiçoar a técnica para o trabalho de modo a simular aquilo que se exige no mercado de trabalho. Dessa forma, podemos deduzir como base das expressões que, na LDB, ENSINO É TEORIA E PRÁTICA e na Lei nº 13.415/17, ENSINO É PRÁTICA. Neste sentido, Guille (2008), em suas interpretações de conhecimento sobre as políticas públicas traz para o campo da educação três concepções originalmente propostas na área da economia: a visão tradicional, a visão utilitária e a visão pós-moderna de ensino. Para este autor, a concepção tradicional engloba uma variedade de conteúdos cuja aprendizagem pelo aluno se faz indispensável. A concepção utilitarista considera o ensino como um meio para determinado fim, que não está inserido no processo educacional. E a pós-moderna como um produto mutável, que transforma a natureza do conhecimento em si e suas interpretações de educação. Por isso, é possível inferir ao analisar as metáforas conceptuais que há uma proposta de formação mais delimitada na Lei nº 13.415/17, em consonância com o que propõe Guille (2008) breve a visão utilitarista do ensino.

No quadro 11 apresentamos as metáforas conceptuais estruturadas pelo domínio alvo EDUCAÇÃO PROFISSIONAL na LDB e as metáforas conceptuais estruturadas pelo domínio alvo TRABALHO na Lei da reforma do ensino médio.

QUADRO 11 – Metáforas conceptuais referentes EDUCAÇÃO PROFISSIONAL na Lei nº 9.394/96 e sobre TRABALHO na Lei nº 13.415/17

METÁFORAS CONCEPTUAIS LEI Nº 9.394/96	METÁFORAS CONCEPTUAIS LEI Nº 13.415/17
DOMÍNIO ALVO – ED. PROFISSIONAL	DOMÍNIO ALVO: TRABALHO
ED. PROFISSIONAL É DESENVOLVIMENTO ED. PROFISSIONAL É PRODUÇÃO ED. PROFISSIONAL É CIÊNCIA ED. PROFISSIONAL É TECNOLOGIA ED. PROFISSIONAL É ARTICULAÇÃO ED. PROFISSIONAL É TRABALHO ED. PROFISSIONAL É ESTRATÉGIA	TRABALHO É CONSTRUÇÃO TRABALHO É PROJETO DE VIDA TRABALHO É FORMAÇÃO TRABALHO É JORNADA TRABALHO É PRODUÇÃO TRABALHO É QUALIFICAÇÃO

Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar deste quadro comparativo representar domínios alvos diferentes há entre eles uma possível relação. O termo educação na Lei nº 13.415/17 passa a ser conceptualizado e substituído pela expressão educação profissional, ou seja, o objetivo da educação de modo geral passa a ser a articulação das dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia e integra diferentes níveis e modalidades de ensino. Por isso, é uma estratégia do governo para criar mão de obra que atenda o mercado de trabalho e, conseqüentemente, aumentar a produção e sua qualidade a fim de gerar capital e desenvolvimento para o país. Mas afinal, como é conceptualizado trabalho? Esta noção aparece na LDB como uma complementação da compreensão da metáfora conceptual ED. PROFISSIONAL É TRABALHO, sendo a educação profissional uma estratégia para aumentar a qualidade e quantidade do trabalho, a concepção de trabalho é compreendida por ser uma estratégia governamental para que o país se desenvolva. Já na Lei nº 13.415/17, a redação da Lei concede ao termo a ideia de que a formação acadêmica é a qualificação que o sujeito apresenta para a construção de produção favorecida pela jornada de trabalho e que deve ser compreendida como o projeto de vida do estudante, uma vez que é o trabalho que possibilitará a humanização do homem. Portanto, a metáfora conceptual base na mencionada Lei passa a ser: TRABALHO É PROJETO DE VIDA. Assim como Engels, em 1876, descreve sobre o papel do trabalho para o ser humano no artigo chamado “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”: “O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 1952, p.1).

No quadro 12 apresentamos as metáforas conceptuais BASES que consideramos tanto na LDB como na Lei da reforma do ensino médio que conceptualiza os domínios alvos elencados nessa pesquisa: “EDUCAÇÃO”; “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL É...”; “ENSINO É...”, TRABALHO É...”.

QUADRO 12 – Metáforas conceptuais bases na Lei nº 9.394/96 e na Lei nº 13.415/17

<p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO → EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</p> <p>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL É ESTRATÉGIA. → EDUCAÇÃO PROFISSIONAL É TRABALHO.</p> <p style="text-align: center;">ENSINO É TEORIA E PRÁTICA. → ENSINO É (SOBRETUDO) PRÁTICA.</p> <p style="text-align: center;">TRABALHO É ARTICULAÇÃO. → TRABALHO É PROJETO DE VIDA.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Dessa forma, compreendemos que as noções básicas e fundamentais sobre determinados conceitos e concepções estruturam as metáforas conceptuais e a partir delas podemos inferir e elencar uma metáfora conceptual base para cada domínio alvo definido. Estas metáforas conceptuais bases são explicitadas nesta pesquisa não como forma de reduzir a dimensão deste trabalho, mas como uma síntese geral do que podemos compreender a partir do estudo destas metáforas que aponta para as bases ideológicas que regem os textos de Lei sobre a educação nacional.

A partir dessas metáforas conceptuais bases podemos inferir que, de modo amplo, na LDB a educação é conceptualizada em seu sentido amplo da educação formal, sendo a educação profissional uma estratégia governamental de articulação entre ensino e trabalho para atender as esferas da sociedade, incluindo o mercado de trabalho. Para isso, o ensino é tido como possibilidade de transferir conhecimento/teoria, estabelecendo relação com a prática de trabalho que também é levada em consideração. Há a preocupação com o trabalho, mas este como meio de articulação entre o pensar e o fazer do sujeito e a sua atuação enquanto sujeito social.

Já na Lei da reforma do ensino médio, as metáforas conceptuais nos revelaram que o conceito e concepção de educação passa a ser voltado para a educação profissionalizante, na qual é apenas utilizada como estratégia do governo de inserir mão-de-obra ao mercado de trabalho, ela é o principal meio de se estabelecer neste mercado. Por isso, o ensino se

conceptualiza desvalorizando a junção entre o conhecimento e a prática, considerando a prática mais fundamental para exercer os variados tipos de trabalho. Além disso, a noção de trabalho passa a ser estimulada enquanto projeto de vida, ou seja, o trabalho é o meio pelo qual o sujeito se constitui sujeito em uma sociedade; a humanização do homem pelo trabalho.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para a presente pesquisa partiu do interesse em desvelar o discurso sobre a Lei nº 9.394/96 e sobre a Lei nº 13.415/17, sob a ótica da cognição. Mais especificamente, buscou investigar de que modo as metáforas conceptuais, por meio de marcas linguísticas, reproduzem e, ao mesmo tempo, constroem, cognitivamente e discursivamente, determinadas representações ideológicas. Como objetivos específicos, determinou-se: identificar e analisar as relações de sentido estabelecidas pelas metáforas conceptuais na Lei de diretrizes bases da educação brasileira e na Lei que reforma o ensino médio, destacando, os capítulos das referidas Leis relacionadas à educação profissional de modo que ateste a importância do processamento metafórico na construção de sentenças e na compreensão da dimensão política do uso da linguagem e da funcionalidade do discurso em análise enquanto estratégia de atuação e intervenção social.

Para atingir esses objetivos, foram fixados alguns procedimentos. Após a realização da fundamentação teórica e de um breve histórico e da revisão da literatura dos temas pertinentes ao objeto de estudo, passou-se à coleta de dados propriamente dita que se deu através da leitura e busca das metáforas conceptuais percebidas na LDB e na Lei sobre a reforma do ensino médio. Em seguida, as metáforas conceptuais foram identificadas e foram transcritas. A etapa seguinte consistiu na análise em que consideramos os domínios alvos EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ENSINO E TRABALHO. Elencadas e explicitadas as metáforas conceptuais, passou-se à discussão dos dados, estabelecendo relações entre aquilo que se pode compreender, ou seja, as conceptualizações por meio das metáforas conceptuais nas referidas Leis.

Os resultados foram, resumidamente, de que o discurso apresentado nas duas Leis remete a uma heterogeneidade de expressões metafóricas que nos permitem compreender os discursos e suas representações ideológicas por meio da conceptualização dos domínios alvos. As análises dos resultados permitiram responder as questões norteadoras: Quais as metáforas conceptuais presentes na Lei das diretrizes bases da educação brasileira e na Lei da reforma do ensino médio, destacando, os capítulos das Leis referidas relacionados à educação profissional? Como as metáforas conceptuais presentes na Lei nº 9.394 (20 de dezembro de 1996) e na Lei nº 13.415 (16 de fevereiro de 2017) podem se relacionar? A resposta para a primeira questão foi apresentada na seção de “Categorização dos dados e Análise de excertos

utilizando a teoria da metáfora conceptual”, no capítulo intitulado “Dados e Discussão”. A categorização nos possibilitou responder a segunda questão por meio da relação estabelecida na seção “Análise comparativa das metáforas conceptuais na Lei nº 9.394/96 e na Lei nº 13.415/17”.

Nesse sentido, respondendo à segunda pergunta relacionada às divergências e/ou convergências entre os discursos dos documentos analisados, verificou-se que, majoritariamente, os discursos divergem no sentido de apresentarem um direcionamento para aquilo que conceptualiza como a educação de fato. Foi possível perceber isto através das expressões metafóricas inferidas nas Leis que indica divergências atreladas, sobretudo, nos contextos linguístico e que através destas noções são transferidos para o cotidiano da prática escolar imersos nos modelos culturais em suas relações sociais estabelecidas. Dessa forma, esta pesquisa reitera, assim como afirmam Lakoff e Johnson (1980), que as metáforas conceptuais são culturais e inconscientes, refletindo ideologias e modos de ver o mundo. Quanto às semelhanças, enquanto a LDB se preocupa com o papel social do indivíduo e com o papel do trabalhador, a Lei da reforma do ensino médio tem como objetivo é formar para atender o mercado de trabalho, ambas as Leis revelaram a preocupação da educação em capacitar para o trabalho.

Esta pesquisa permitiu, em primeiro lugar, compreender o discurso do poder legislativo do Brasil em relação à educação em dois períodos diferentes através das metáforas conceptuais e suas instanciações, destacando o que há no desvelar destes discursos. O resultado da análise leva em conta a metodologia adotada, na medida em que se optou não em analisar todas as metáforas encontradas, mas determinados domínios alvos, elencados pelas vezes que sua noção ou a própria expressão linguística foi constatada nas Leis. Dessa forma, pudemos focar naquilo que as Leis destacam e analisar determinados padrões ou não em uma relação comparativa das expressões metafóricas inferidas. Além disso, a leitura crítica em questão, feita nesta pesquisa, contribuiu para o desenvolvimento dos estudos da linguagem em consonância com as ciências sociais.

Metáfora ou ideologia? Sendo uma eficiente estratégia de transmissão de ideologia, as metáforas, em especial as metáforas conceptuais, possibilitam ao indivíduo a capacidade de compreender um termo em termos de outro. Dessa forma, nossas análises apontaram para os papéis que ambas exercem dentro de um contexto histórico-social em prol de uma determinada realidade desejada individualmente ou coletivamente. Convém ressaltar que

embora exista individualidade na conceptualização de cada indivíduo, a força cultural é, na maioria das vezes, preponderante sob ela.

As metáforas agem no pensamento de modo criativo, e as ideologias utilizando-se das metáforas como poderoso instrumento argumentativo e cognitivo, configura, de maneira bem sutil, o pensamento por meio de um discurso coerente com suas práticas. Compreender esses conceitos mostra, portanto, como um fértil campo de reflexão de como surgem as metáforas, como as metáforas são estruturadas, como o sistema conceptual organiza o pensamento, de que forma acontece a transmissão de ideologia e quais estratégias linguístico-discursivas mais eficazes para transmitir ideologia.

Esse é, portanto, um estudo que vislumbra um panorama entre aquilo que as metáforas conceptuais nos traduzem nos dizeres da LDB e da Lei sobre a reforma do ensino médio. As metáforas como processo cognitivo básico, essencial para a apreensão do mundo, nos permitem concluir que a LDB, embora não tenha conseguido superar o caráter utilitarista da visão de ensino, tenta solucionar este quesito de modo a pensar em um ensino formativo mais amplo, considerando novas finalidades formativas, ou seja, além de considerar o aspecto da formação para atender o mercado de trabalho, considera o estudante como um indivíduo social, passível de exercer cidadania dentro daquilo que se delimita como seus direitos e deveres.

Enquanto que na Lei sobre a reforma do ensino médio, Lei nº 13.415/17, não é perceptível através das metáforas conceptuais a contemplação da formação geral do estudante, sendo assim não contempla a variedade de conhecimento para o preparo dos mesmos. Em se tratando, sobretudo, do ensino médio e da modalidade de educação profissional e tecnológica, o discurso desta Lei, embora valorize a formação de itinerários formativos em seu aspecto mais amplo, nos parece limitada quanto às potencialidades que este ensino pode promover ao país, intensificando a visão utilitarista do ensino e a proposta dual de ensino propedêutico *versus* ensino profissional.

Nesse contexto, apresentam-se as metáforas conceptuais sobre os domínios alvos determinados com bases das Leis: SISTEMA É SOCIABILIDADE passa a ser compreendido como SISTEMA É CERTIFICAÇÃO. ENSINO É TEORIA E PRÁTICA passa a ser ENSINO É PRÁTICA. TRABALHO É ESTRATÉGIA passa a ser TRABALHO É PROJETO DE VIDA. E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL É ARTICULAÇÃO passa a ser compreendida como EDUCAÇÃO PROFISSIONAL É TRABALHO. O interesse aqui em

destacar esses domínios é entender como a educação e, em particular, a educação profissional é afetada a partir da compreensão dessas Leis.

Entretanto, cabe salientar que o estudo não está a salvo de limitações, e ponderar sobre elas pode, inclusive, conduzir a encaminhamentos futuros. As limitações que consideramos como um fator dificultador desta pesquisa foi a grande quantidade de metáforas encontradas, o que impossibilitou a análise mais aprofundada delas. Além disso, as metáforas conceptuais propostas por Lakoff e Johnson (1980), constituem um obstáculo, uma vez que apresentam fluidez naquilo que se pode inferir por parte daquele que as analisa, cada pesquisador pode apresentar a visão de diferentes metáforas conceptuais devido a sua experiência e modo de relacionar com o mundo, sendo dessa forma, por muitas vezes subjetiva. Para tentar suprir essa deficiência e aprimorar futuros trabalhos, cogita-se o tratamento dos dados levando em consideração domínios selecionados previamente, assim, pode-se explorar os dados mais detalhadamente.

Em suma, esta pesquisa apresenta um caráter interdisciplinar e buscou analisar o discurso do governo nos documentos da Lei, levando em consideração os estudos de Lakoff e Johnson (2002), numa perspectiva cognitivista, e ainda com base na Análise de Discurso e na Análise Sistemática de Metáforas. Com isso, a pesquisa trata de um objeto da área de Educação – a Lei e a reforma educacional – mas numa perspectiva dos Estudos de Linguagem, sobretudo a Análise do Discurso.

Dessa forma, tratando de um tema relevante para o momento sócio-político para a Educação Brasileira e oportuno para mostrar possibilidades, e às vezes necessidades, de diálogos entre as áreas de Educação e Estudos da Linguagem(-ens), no meio científico, e especificamente no âmbito dos estudos da pós-graduação do CEFET-MG, confirma-se a necessidade de investigação sobre o problema formulado, pois se mostra proveitoso para aqueles que desejam estudar os fenômenos socio-linguísticos de modo mais crítico e reflexivo, unindo saberes e buscando compreender melhor as representações ideológicas que permeiam os discursos, principalmente, daqueles que detém o poder e que têm interesses em favorecer uma minoria ou pelo menos de não priorizar aquilo que um país democrata deve: um regime baseado na ideia de liberdade e de soberania popular; em que valorize a igualdade e que por isso não é estruturado por classes sociais.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio S. *Esquemas de imagem e integração conceptual como fatores de gramaticalização em sintaxe*. In: Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v.8, n. 10.1, p. 25-41, 2014
- ANTONELLO, Isabelle Pinto. *Análise da Lei nº 13.415/17 enquanto reconhecimento da educação como responsabilidade comunitária: a partir de políticas públicas de desenvolvimento local e a teoria do princípio da subsidiaridade*. 04/04/2018 127 f. Mestrado em DIREITO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, Santa Cruz do Sul Biblioteca Depositária: UNISC.
- ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1964.
- _____. *A Poética Clássica*. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1981.
- BALD, Volnei André. FASSINI, Edí. *Reforma do ensino médio: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da Lei nº 13.415/17 por meio de revisão de literatura*. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1868/1/2017VolneiAndreBald.pdf>. Acesso em: 10/09/2018.
- BARDIN, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- _____. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BEARDSLEY, Monroe. *Aesthetics*. New York: Brace and World, 1958.
- BELTRÃO, Ricardo Enersto Vasquez. NOGUEIRA, Fernando Amaral. *A Pesquisa Documental nos Estudos Recentes em Administração Pública e Gestão Social no Brasil*. In: XXXV ENCONTRO DA ANPAD. Rio de Janeiro/ Rj. 4 a 7 de setembro de 2011.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5ª. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- BICICGO, Cleber. *Ler o político no modo como se lê as metáforas de Leitura no discurso da crítica literária*. 25/06/2014 undefined f. Mestrado em Estudos Linguísticos Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, Chapecó Biblioteca Depositária: undefined.
- BLACK, Max. “*More about Metaphor*”. In: ORTONY, Andrew. *Metaphor and Thought*. Cambridge: University Press, p. 19-41, 1993.
- BRANCO, Favonia Reis Castelo. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma reflexão crítica*. 10/04/2013 117 f. Mestrado em CIÊNCIAS SOCIAIS: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, Cachoeira Biblioteca Depositária: CAHL.

BRASIL, Luciana L. Michel Pêcheus e *a teoria da análise do discurso*: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. In: Revista Linguagem – Estudos e Pesquisas – UFG/Campos Catalão – V. 15 – Nº 01, p. 171 a 182, jan/jun 2011.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/137777864/dou-secao-1-17-02-2017-pg-2?ref=next_button. Acesso em: 10/08/2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2016. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/Lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 10/08/2017.

CASTRO, Fernanda S. de. *O conceito de trabalho e a psicologia histórico-social*. In: Revista Urutágua – acadêmica multidisciplinária – DCS/UEM – V.1 – Nº28, p. 123 a 128, 2013.

CAVALCANTE, Sandra. *A metáfora no processo de referenciação*. Dissertação de Mestrado. PUC Minas, Belo Horizonte, 2002.

CELLARD, A. *A análise documental*. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

CHIZZOTTI, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8a ed.). São Paulo: Cortez.

CICERÓN, Marco Tulio. Diálogos del orador - III. In: _____. Obras Completas: *Vida y Discurso*. Buenos Aires: Ansonda, 1964. vol. 1.

COSTA, Daiman Oliveira da. *Semântica das metáforas: uma análise cognitivo-discursiva dos processos de metaforização atuantes na esfera política brasileira entre 2013 e 2016*. 05/04/2018 96 f. Mestrado em Letras: estudos da linguagem Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, Ouro Preto Biblioteca Depositária: Biblioteca Alphonsus de Guimaraens ICHS/UFOP.

CRESWELL, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2a ed., L. de O. Rocha, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 2003).

CURY, C.R.J. *A Educação Básica no Brasil*. Educ. Soc, Campinas, vol. 23, nº. 80, set. 2002, p. 168-200. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>. Acesso em: 15/11/2018.

DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage publications.

DESTUTT DE TRACY, *Mémoire sur la faculté de penser et autres textes*, Paris, Fayard. 1992.

_____. *Eléments d'idéologie*, t. IV-V Stuttgart - Bad Cannstatt, Frommann-Holzboog. 1977.

ELMAS, RODRIGO RAMOS. *Argumentação e metáforas morais no contexto político: uma análise das notas taquigráficas da CPI da Petrobras*. 20/04/2018 149 f. Mestrado em Estudos da linguagem Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA PUC-Rio.

ENGELS, Frederich. *Sobre o papel do trabalho na formação do homem*. 1876, 1ª Ed: Neue Zeit, 1896. Transcrição: edição soviética de 1952, de acordo com o manuscrito, em alemão. Traduzido do espanhol. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em: 10/01/2019.

FARIA, Suzana Garcia de. *A metáfora do jogo político: o discurso da mídia sobre o acontecimento do golpe-impeachment de 2016*. 16/07/2018 103 f. Mestrado em Língua Portuguesa Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO, Cáceres Biblioteca Depositária: Biblioteca Regional da UNEMAT - Campus Universitário de Cáceres.

FAUCONNIER, Gilles, TURNER, Mark . *The Way We Think: Conceptual Blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDEZ, J. W. Confluents of inquiry. In: FERNANDEZ, J. W. (Ed.) *Beyond metaphor: the theory of tropes in anthropology*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1991, p. 1-13.

FERREIRA, Barbara Cabral. *Dilma: mãe ou madrasta? Metáforas conceituais que categorizam a presidente em charges*. 07/08/2015 223 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA, João Pessoa Biblioteca Depositária: UFPB-BC.

FERREIRA, Erasmo da Silva. *O discurso de Médici e seus jogos: Questões Sobre o Silenciamento e a Representação do Outro*. 26/02/2015 155 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: biblioteca central UFPE.

FERRETI, Celso João. SILVA, Mônica R. da. *A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Estudos Avançados*. ISSN 1806-9592 Estud. av. vol.32 no. 93 São Paulo May/Aug. 2018.

FINGER, I. *Metáfora e significação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

FLICK, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3a ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed. (Obra original publicada em 1995).

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. (16ª ed). Trad Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FROSINI, Fábio. *Ideologia em Marx e em Gramsci*. In: Revista Educação e Filosofia Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 559-582, jul./dez. 2014. ISSN 0102-6801.

GODOY, Arilda Schmidt. *Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais*. In: Revista de Administração de Empresas São Paulo, V. 35, Nº. 03, p, 20-29 Mai./Jun. 1995

GUILLE, D. *O que distingue a economia do conhecimento? Implicações para a educação*. Cadernos de Pesquisa, v. 38, nº 135, set./dez. 2008, p. 611-636. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a04.pdf>. Acesso em: 15/11/2018.

HENRY, Paul. *Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969)*. In: Por uma análise automática Uma leitura política do futebol | 169 A PESQUISA EM ANÁLISE DE DISCURSO NA REGIÃO SUL do discurso. 4. ed. Organização de Françoise Gadet e Tony Hak. Tradução de Bethania Mariani et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990/2010. p. 11-38.

HEINSFELD, Bruna D. S. S.; RAMOS, Flávia R. O. *Reforma do ensino médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. Formação dos professores, contextos e práticas*. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE). IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD, Cátedra UNESCO). ISSN 2176-1396.

HOBBS, Thomas. The Levitan. In: *The English Works of Thomas Hobbes of Malmesbury*. Edited by Sir Willian Moles Worth. London: John Bohn. 1834.

IVO, Elda Alves Oliveira. *As metáforas e a construção identitária e ideológica no letramento de adultos na empresa*. In: III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS) DILEMAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE.

JOHNSON, Mark. Introduction. In: *Metaphor in the Philosophical Tradition*. Chicago: U. Chicago Press, 1981.

KUENZER, Acacia. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

LACAN, J. (1957 - 58) *O seminário, livro 5: As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

LAKOFF, George. *Women, Fire and Dangerous Things: what Categories Reveal About the Mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

_____; JOHNSON, Mark. Coord. da tradução: Mara Sophia Zanotto. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de letras, 2002.

_____; TURNER, Mark. *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar edições, 2005.

MALDIDIER, Denise. *A Inquietação do Discurso: (Re) Ler Michel Pêcheux Hoje*. Campinas: Pontes, 2003.

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

MARPICA, Natália S. *Entre a obrigatoriedade e as reformas curriculares: professoras e professoras de sociologia do ensino médio paulista*. 14/05/2018 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo
Biblioteca Depositária: FEUSP

MARX, K. ENGELS; F. *A ideologia alemã*. [introdução de Jacob Gorender]. Tradução: Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Clássicos).

MAYRING, P. (2014). *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Klagenfurt: Beltz.

MOITA LOPES, L. P. da. (1994). *Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. In: D.E.L.T.A. v. 10, nº 2, pp. 329-338.

MOREIRA, R. F. *Alguns aspectos sobre a metáfora de Lakoff e Johnson*. In: Revista Saberes Interdisciplinares V. 7 – N., p. 129 - p.134, 2011.

MUSSALIM, F.; BENTES, A C. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, v. 2, 2003.

OLIVEIRA, Joyce B. *O inconsciente lacaniano*. In: Revista Psicanálise & Barroco em revista V.10, nº 01: 109-120 jul.2012.

ORLANDI, Eni. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 7ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. *Discurso e Texto*. Campinas: Pontes, 2008.

PALUMBO, Renata. *Referenciação, metáfora e argumentação no discurso presidencial*. 15/08/2013 272 f. Doutorado em FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Florestan Fernandes

PAULA, A. C. de. *A Teoria da Interpretação e a Hermenêutica Bíblica*. In: Revista Teoliterária V. 2 - N. 4, p. 241 – p. 252, 2012.

PÊCHEUX, M. *Delimitações, Inversões, Deslocamentos*. Cadernos de Estudos Linguísticos, n.19. Campinas: Unicamp. 1990, p. 7-24. _____.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

_____. *Semântica e discurso*. Campinas: Pontes, 1988.

PEPPER, S. C. *World hypotheses: A study in evidence*. Berkeley: University of California Press, 1942.

PIRES, Vera L. TAMANINI-ADAMES, Fátima A. *Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia*. In: Revista Estudos Semióticos. issn 1980-4016, novembro de 2010, vol. 6, no 2 p. 66 –76

PRATES, L. C. *Consciência sobre Deus, por metáfora conceptual, no quarto evangelho - Um diálogo entre Hermenêutica Bíblica e Linguística Cognitiva*. Dissertação de Mestrado FAJE, 2015.

RAMOS; Flávia Regina Oliveira. HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Solón. *Reforma do ensino médio de 2017 (Lei nº. 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento*. XIII Congresso de Educação Nacional. ISSN 2176-1396.

RICHARDS, Ivor Armstrong. *The Philosophy of Rhetoric*. Oxford: University Press, 1936.

RICOUER, P. *A metáfora viva*. São Paulo: Loyola, 2005.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, n. 1, 2009.

SALVIANO, Rosângela de Araújo. *As metáforas da família na cultura política da era Lula*. 10/04/2015 156 f. Doutorado em Estudos de Linguagem Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ.

SANFELICE, V. O. *Metáfora e imaginação poética em Paul Ricoeur*. Dissertação de Mestrado. UFSM, Rio Grande do Sul, 2014.

SANTOS, Maria Clara Pereira. *A fragmentação do conhecimento na LDB: um olhar sobre uma educação em retalhos*. 23/02/2016 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: undefined.

SCHIMITT, RUDOLF. *Análise Sistemática de Metáforas*. Trad. Adriano Dias de Andrade. Editora UFPE. 2017.

_____. Ein guter Tropfen, maßvoll genossen, und andere Glücksgefuche: metaphern des alltäglichen Alkoholgebrauchs und ihre Implikationen für Beratung und Prävention [Uma gota de prazer, aproveite com moderação e outros sentimentos positivos: metáforas do consumo cotidiano álcool e suas implicações para o aconselhamento e a prevenção]. In: NESTMANN, F.; ENGEL, F. (Ed.) *Die Zukunft der Beratung: visionen und Projekte in Theorie und Praxis*. Tübingen: DGVT, 2002a, p. 231-525.

SEARLE, J. R. *Expressão e significado: estudos da teoria dos atos de fala*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SILVA, A. S. Linguagem, cultura e cognição ou a linguística cognitiva. In: SILVA, A. S., TORRES, A & GONÇALVES, M. (orgs.) *Linguagem, cultura e cognição: estudos de linguística cognitiva*, v.1, Coimbra, Almedina, 2004, p. 1-18.

SILVEIRA, Fernando Lang da. *A teoria do conhecimento de Kant: o idealismo transcendental*. In: Cad. Cat. Ens. Fís., v. 19, número especial: p. 28-51, mar. 2002.

SOUZA, Aldryn Amaral de. *Breves considerações sobre o discurso político, resistência democrática e federalismo*. 29/05/2015 161 f. Mestrado em SISTEMA CONSTITUCIONAL DE GARANTIA DE DIREITOS. Instituição de Ensino: Centro Universitário de Bauru, Bauru Biblioteca Depositária: www.ite.edu.br/biblioteca.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUADROS REFERENTES ÀS METÁFORAS CONCEPTUAIS NA LDB

QUADRO 1 - “SISTEMA DE ENSINO É...”

<p>administração cumprimento recuperação integração provimento rendimento democracia sociabilidade autonomia instituição categoria oferta integração interculturalidade bilinguismo inclusão provimento programa norma território</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 2 - “EDUCAÇÃO É...”

<p>disciplina trabalho prática social dever liberdade cidadania igualdade pluralismo democracia obrigação sistema currículo atividade norma responsabilidade avaliação processo domínio conhecimento</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 3 - “ALUNO É...”

<p>classe custo número</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 4 - “ESCOLA É...”

<p>regime controle diversidade</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 5 - “ENSINO É...”

multidisciplinar
diversidade
formação
democracia
sociabilidade
adequação
formação
ciclo
presença
trabalho
cidadania
autonomia
teoria
prática
comunicação
conhecimento
tecnologia
mínimo
custo
padrão
qualidade
modalidades
correção
domínio
manutenção
desenvolvimento

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 6 - “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS É...”

oportunidade
integração

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 7 - “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL É...”

desenvolvimento
produção
ciência
tecnologia
articulação
trabalho
estratégia

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 8 - “EDUCAÇÃO SUPERIOR É...”

<p>ciência reflexão desenvolvimento cultura conhecimento prestação de serviço promoção social autonomia desobrigação</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 9 - “UNIVERSIDADE É...”

<p>pluridisciplinarismo profissão pesquisa domínio saber produção intelectual institucionalizada estudo sistemático autonomia organização desempenho democracia</p>
--

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 10 - “EDUCAÇÃO ESPECIAL É...”

<p>modalidade apoio peculiar específica integração trabalho igualdade</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 10 - “DOCÊNCIA É...”

<p>formação prática promoção de valorização experiência norma sistema</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 11 - “RECURSO PÚBLICO (FINANCEIRO) É...”

**mínimo
despesa
prestação de contas
assistência social
obrigação
expansão**

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 12 - “EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA É...”

**especial
produção
controle
avaliação
diferenciada**

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 13 - “ENSINO MILITAR É...”

**regulamento
norma
específico
admissão**

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 14 - “PLANO NACIONAL ESCOLAR É...”

**diretriz
meta
sistema**

Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICE B

QUADROS REFERENTES ÀS METÁFORAS CONCEPTUAIS NA LEI SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

QUADRO 1 - “SISTEMA DE ENSINO É...”

<p>definição possibilidade critério competência habilidade composição estabelecimento cronograma implementação certificação oferta</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 2 - “EDUCAÇÃO É...”

<p>formação teoria prática trabalho produção simulação técnica profissão atividade tecnologia certificação</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 3 - “BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM É...”

<p>direito cultural cumprimento</p>
--

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 4 - “TRABALHO É...”

<p>construção projeto de vida formação jornada produção qualificação</p>
--

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 5 - “ITINERÁRIO É...”

<p>formação integralização possibilidade</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 6 - “RECURSO PÚBLICO (FINANCEIRO) É...”

<p>fomento número de matrícula anual aluno desenvolvimento aplicação manutenção</p>
--

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 7 - “ENSINO É...”

<p>modalidade distribuição organização técnica simulação</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 8 - “CURRÍCULO É...”

<p>arranjo integrado possibilidade curso</p>
--