



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS I/SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDO DE LINGUAGENS
Portaria Ministerial nº 679, publicada no D.O.U de 16/03/2006

CARLA BIANCA CHAGAS DE JESUS BATISTA

**A CONCEPTUALIZAÇÃO E SUAS INTERFACES:
UM ESTUDO SOBRE A *ESCRITA* NOS PCN E NA BNCC**

Linha de Pesquisa 2: Linguagens, Discurso e Sociedade

Salvador
2021

CARLA BIANCA CHAGAS DE JESUS BATISTA

**A CONCEPTUALIZAÇÃO E SUAS INTERFACES:
UM ESTUDO SOBREA A *ESCRITA* NOS PCN E NA BNCC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens – PPGEL – Linha 2, Departamento de Ciências Humanas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Elisângela Santana dos Santos

Salvador
2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

B333c

Batista, Carla Bianca Chagas de Jesus

A conceptualização e suas interfaces: um estudo sobre a escrita nos PCN e na BNCC / Carla Bianca Chagas de Jesus Batista. - Salvador, 2021.

158 fls.

Orientador(a): Profª Drª Elisângela Santana dos Santos. Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - PPGEL, Campus I. 2021.

1. Escrita. 2. Conetualização Metafórica. 3. Semântica Cognitiva. 4. Base

CDD: 417

FOLHA DE APROVAÇÃO

CARLA BIANCA CHAGAS DE JESUS BATISTA

A CONCEPTUALIZAÇÃO E SUAS INTERFACES: UM ESTUDO SOBRE A ESCRITA NOS PCN E NA BNCC

Dissertação aprovada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens do Departamento de Ciências Humanas – Campus I, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. ELISÂNGELA SANTANA DOS SANTOS - UNEB
Orientadora

Profa. Dra. AURELINA ARIADNE DOMINGUES ALMEIDA - UFBA
Examinadora convidada

Profa. Dra. CELINA MÁRCIA DE SOUZA ABBADE - UNEB
Examinadora interna

*Dedico este trabalho a Deus,
principal condutor deste estudo,
porque dEle, por Ele e para Ele
são todas as coisas.*

AGRADECIMENTOS

Saber agradecer pelas bênçãos recebidas ou até mesmo pelas dificuldades é uma qualidade que deve ser cultivada e incentivada na atualidade. Isso porque a gratidão é capaz de trazer à tona diversos outros sentimentos maravilhosos como alegria, paz e amor. Sou grata a todos e a todas que fazem parte da minha vida.

Assim, agradeço primeiro a Deus, o Todo Poderoso, o Deus do impossível! Que darei eu ao Senhor, por todos os benefícios que me tem feito? Ainda que eu expresse a minha gratidão, nenhum louvor, nenhuma adoração, nenhuma palavra podem traduzir a minha imorredoura gratidão por meu Deus que me fez chegar até este momento. “Amo ao SENHOR, porque Ele ouviu a minha voz e a minha súplica. Porque inclinou a mim os seus ouvidos; portanto, o invocarei enquanto viver.” Salmos 116:1-2.

De forma muito especial, agradeço a toda minha família. À minha mãe Sônia Maria (In memoriam) que me forjou essa pessoa que sou hoje: mulher, filha, mãe, esposa, professora e eterna estudante; ao meu pai Carlos Alberto que é uma referência de paternidade na minha vida. Agradeço a meu esposo Francisco de Assis e ao meu milagre, minha filha Cecily Vitória, que fazem o que é possível para me ajudar na correria da minha vida, que não será para sempre e entendem as minhas ausências. Agradeço aos meus irmãos, Cleane e Cleber, por acreditarem e torcerem sempre por mim. Agradeço a todos que fazem parte dessa grande comunidade de parentela que são meus familiares. A família é como um barco no mar tempestuoso deste mundo. Quando todos remam juntos, com amor e cooperação, ela sempre chega ao cais da união, da solidariedade, da felicidade.

Agradeço imensamente a minha orientadora, Professora Doutora Elisângela Santana dos Santos, por estar comigo durante este tempo tão difícil que foi 2020/2021 na vida de todos. Agradeço por acreditar no meu projeto, por acreditar em mim, sem ao menos me conhecer, por acreditar no meu sonho, por entender as minhas falhas e fraquezas e me impulsionar a continuar. Agradeço pelos conselhos em meio às orientações e por compartilhar os seus saberes.

A minha banca de qualificação e defesa, meu muito obrigada. Agradeço por acreditar no meu trabalho, agradeço pelas palavras de incentivo e carinho em meio ao choro da qualificação. A minha querida pró Ariadne, minha pró da graduação há longos anos atrás, um agradecimento especial, pois ela sempre quis me ver nessa posição de defesa de trabalhos acadêmicos, sempre perguntou, convidou e incentivou. E eu sempre dando uma desculpa, mas agora estou finalizando mais uma etapa da minha vida e a senhora fez parte dessa trajetória. Agradeço aos membros dos GESCOG, principalmente pró Neila e pró Simone, que não mediram esforços quando foram requisitadas para tirarem minhas dúvidas e me ajudar.

A toda família UNEB, minha sincera gratidão. Aos meus professores que fazem a diferença para a educação, à Pró Celina, o que dizer da pró Celina? Um ser humano extraordinário, que foi um divisor de águas para minha trajetória acadêmica, nunca havia me visto, mas acreditou em mim quando nem eu mesma mais acreditava. As minhas professoras, Norma Lopes e Sayonara Amaral, da época da graduação que, depois de longos anos, eu tive o prazer em reencontrá-las com o mesmo perfil de educadoras dedicadas, acreditando sempre nos seus alunos. À minha turma, agradeço demais, pois foi no convívio, nas conversas, nos almoços, nos lanches, nas apresentações que foi sendo desconstruído em mim todo estereótipo arraigado de medo e temor acerca da academia na pós-graduação.

Agradeço imensamente a todas minhas Amigas-irmãs de Oração que doaram um tempo das suas preciosas vidas para orar por mim quando eu pensava que não daria certo. Agradeço a Arly por estar sempre disposta a me ajudar durante toda a minha trajetória de estudo, maternidade e trabalho. Agradeço por toda disposição em lançar palavras e fé sobre a minha vida, a me encorajar diante de tantas dificuldades, que se fossem contar dariam mais páginas do que a dissertação. Agradeço por ler meu trabalho sempre que solicitado! Enfim, amigas de oração meu muito obrigada, que o Senhor retribua de forma sobrenatural tudo o que vocês fizeram por mim. A oração é a chave que abre as portas do milagre e a verdade é que eu vivo de milagres! O milagre sou EU.

E o que dizer a Caroline, Edna, Luciel, Fernanda, Viviane e Débora? Muitíssimo obrigada por me ajudarem sempre! Amizade que nasceu em meio ao processo de construção dessa dissertação, em meio à pandemia, pessoas que transbordam amor e solidariedade, que acreditaram em mim e se dispuseram a me ajudar. Edna e Luciel, meu porto seguro no descortinar da Linguística Cognitiva, amigos para toda hora, assim como a família leva ao cais, vocês também me levaram ao cais do saber e conhecimento deste arquipélago que é a Linguística Cognitiva. Carol, Nanda, Vivi e Débora, muito obrigada pelos ouvidos, pelas mãos e pelos corações sempre dispostos a me ajudar. Levarei vocês comigo por onde eu passar.

Por fim, agradeço aos meus amigos de trabalho Jailma, Martônio, Olívia, Mônica, por compreenderem as minhas ausências, principalmente; Lindomar que sempre esteve disposto a me ajudar nas minhas invenções e construções de gráficos, quadros, figuras e tabelas, trabalhando comigo de domingo a domingo para vencer mais esta etapa. Enfim, agradeço demais a todos aqueles que, mesmo não tendo sido citados nominalmente, contribuíram para a realização desta dissertação.

METÁFORA

Uma lata existe para conter algo
Mas quando o poeta diz: lata
Pode estar querendo dizer o incontível

Uma meta existe para ser um alvo
Mas quando o poeta diz: meta
Pode estar querendo dizer o inatingível

Por isso, não se meta a exigir do poeta
Que determine o conteúdo em sua lata
Na lata do poeta tudo, nada cabe
Pois ao poeta cabe fazer
Com que na lata venha a caber o incabível

Deixe a meta do poeta, não discuta
Deixe a sua meta fora da disputa
Meta dentro e fora, lata absoluta
Deixe-a simplesmente metáfora

(Gilberto Gil, 1982)

RESUMO

A presente dissertação tem o propósito de estudar os processos de conceptualização da *escrita* nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1980) e na Base Nacional Comum Curricular (2017), dos Anos Finais, do Ensino Fundamental. O estudo possui um caráter qualitativo, descritivo-interpretativo-documental, pois visa à identificação contextual dos significados de *escrita* em textos dos documentos. Objetivou-se identificar as metáforas que estão na base da conceptualização de escrita. O estudo buscou: a) discorrer sobre a Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados, Teoria da Metáfora e Metonímias Conceptuais, Categorização/Conceptualização, Teoria dos Esquemas de Imagens e suas contribuições para o estudo da conceptualização da escrita; b) descrever e explicar os processos cognitivos subjacentes à conceptualização de escrita nos PCN e BNCC; c) estudar manutenções e mudanças no modo de conceptualizar a *escrita* no corpus estudados. Elegeram-se como arcabouço teórico as contribuições da Linguística Cognitiva e suas vertentes, Semântica Cognitiva, Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados, Teoria da Metáfora e Metonímia Conceptuais, Esquemas de Imagem, mais especificamente, as discussões propostas por Lakoff e Johnson (2002[1980]; 1999), Lakoff (1993, 1987), Johnson (1987), Kövecses (2013; 2010), Vereza (2010), Silva (2005, 2004, 1999), dentre outros. Os resultados foram organizados a partir dos domínios identificados nos textos estudados, revelando que há diferentes metáforas para conceptualizar *escrita*. Por meio da identificação das formas de conceptualização de *escrita*, foi possível refletir como se formaram as estratégias conceptuais, por meio dos domínios, apontando, assim, para a relação entre as manifestações linguísticas, culturais, históricas, sociais, experienciais e conceptuais. As metáforas conceptuais prototípicas encontradas foram ESCRITA É OBJETO, ESCRITA É CONSTRUÇÃO, ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL, ESCRITA É PRÁTICA SOCIAL.

Palavras-chave: Escrita. Conceptualização Metafórica. Semântica Cognitiva. Linguística Cognitiva. PCN. BNCC.

ABSTRACT

This dissertation aims to study the processes of conceptualization of writing, in the National Curriculum Parameters (1980) and in the National Curriculum Base (2017), of the final grades, of elementary school. The study has a qualitative, descriptive-interpretative-documental character, as it aims at the contextual identification of the meanings of writing in document texts. The objective was to identify the metaphors that underlie the conceptualization of writing. The study sought: a) discuss the Theory of Idealized Cognitive Models, Theory of Metaphor and Conceptual Metonymies, Categorization/Conceptualization, Image Schema Theory and their contributions to the study of the conceptualization of writing; b) describe and explain the cognitive processes underlying the conceptualization of writing in PCN and BNCC; c) study maintenance and changes in the way of conceptualizing writing in the studied corpus. The theoretical framework was the contributions of Cognitive Linguistics and its aspects, Cognitive Semantics, Theory of Idealized Cognitive Models, Theory of Conceptual Metaphor and Metonymy, Image Schemas, more specifically, the discussions proposed by Lakoff and Johnson (2002[1980]; 1999), Lakoff (1993, 1987), Johnson (1987), Kövecses (2013; 2010), Vereza (2010), Silva (2005, 2004, 1999), among others. The results were organized from the domains identified in the studied texts, revealing that there are different metaphors to conceptualize written. By identifying the forms of conceptualization of writing, it was possible to reflect on how conceptual strategies were formed, through domains, thus pointing to the relationship between linguistic, cultural, historical, social, experiential and conceptual manifestations. The prototypical conceptual metaphors found were WRITING IS OBJECT, WRITING IS CONSTRUCTION, WRITING IS SOCIAL PRESTIGIOUS STANDARD, WRITING IS SOCIAL PRACTICE.

Keywords: Writing. Metaphorical Conceptualization. Cognitive Semantics. Cognitive Linguistics. PCN. BNCC.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Identificação dos domínios nos PCN	92
QUADRO 2: Identificação dos domínios na BNCC	92
QUADRO 3: Domínio da POSSE	93
QUADRO 4: Síntese do esquema de imagem domínio da POSSE	96
QUADRO 5: Domínio da CONSTRUÇÃO	96
QUADRO 6: Síntese do esquema de imagem domínio da CONSTRUÇÃO	102
QUADRO 7: Domínio da NORMA	102
QUADRO 8: Síntese do esquema de imagem domínio da NORMA	107
QUADRO 9: Domínio ESPACIAL	107
QUADRO 10: Síntese do esquema de imagem domínio ESPACIAL	110
QUADRO 11: Domínio da PRÁTICA SOCIAL	110
QUADRO 12: Síntese do esquema de imagem domínio da PRÁTICA SOCIAL	113

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Ocorrência da lexia escrita no corpus	81
TABELA 2: Pontos de Saturação nos PCN	93
TABELA 3: Pontos de Saturação na BNCC	94

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Representação do Fractal	86
FIGURA 2: Ponto de Saturação nas cartas de amor	89

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LC	Linguística Cognitiva
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
MCI	Modelo Cognitivo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROHPOR	Programa para a História da Língua Portuguesa
SC	Semântica Cognitiva
ST	Saturação Teórica
TF	Teoria dos Fractais
TMC	Teoria da Metáfora Conceptual

SUMÁRIO

TECENDO REFLEXÕES INICIAIS	17
1 ALGUNS ASPECTOS DA HISTÓRIA DA ESCRITA: UMA BREVE INCURSÃO .	23
2 AS PREMISSAS DA LINGUÍSTICA COGNITIVA E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	28
2.1 APORTES TEÓRICOS: LINGUÍSTICA COGNITIVA EM FOCO	28
2.2 A SEMÂNTICA COGNITIVA: UMA BREVE ABORDAGEM	33
2.3 CATEGORIZAÇÃO E CONCEPTUALIZAÇÃO NA LC	37
2.3.1 Categorização	38
2.3.2 Conceptualização	41
3 REFLETINDO SOBRE OS MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS	44
3.1 A TEORIA DE ESQUEMAS DE IMAGENS	47
3.2 A TEORIA DA METÁFORA CONCEPTUAL	50
4 METODOLOGIA.....	60
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	62
4.2 CAMINHOS PERCORRIDOS: ESCOLHA METODOLÓGICA	64
4.3 ESCOLHA E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS	67
4.4 CARACTERIZAÇÃO DO CORPUS: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO- FILOSÓFICO	69
4.4.1 Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998).....	70
4.4.2 Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017)	74
4.5 PROCEDIMENTOS PARA ESTUDO DO CORPUS.....	76
4.5.1 Teoria dos Fractais e a Técnica da Saturação Teórica.....	81
5 ENTRELACANDO SABERES E PRÁTICAS: ESTUDO DO CORPUS.....	86
5.1 LEVANTAMENTO DO CORPUS.....	92
5.2 ESTUDO DAS CONCEPTUALIZAÇÕES DE <i>ESCRITA</i>	93
5.2.1 ESCRITA É OBJETO DE USO.....	95
5.2.2 ESCRITA É CONSTRUÇÃO.....	99
5.2.3 ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL.....	104
5.2.4 ESCRITA É RECIPIENTE.....	109
5.2.5 ESCRITA É PRÁTICA SOCIAL.....	112

6 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: UM ESTUDO DAS METÁFORAS DO CORPUS.....	116
TECENDO REFLEXÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	128
ANEXOS.....	135
ANEXO A - OCORRÊNCIAS DA LEXIA ESCRITA NOS CORPUS.....	135
ANEXO B - SISTEMATIZAÇÃO DAS CONCEPTUALIZAÇÕES.....	144

TECENDO REFLEXÕES INICIAIS

A noção de linguagem, como uma atividade de natureza social que se realiza por meio das interações verbais, provoca mudanças pragmáticas e reflexivas sobre a escrita, tanto no meio acadêmico, quanto nas discussões sobre as práticas linguísticas. Assim, de acordo com Celso Cunha (1992), a escrita é a expressão da consciência de uma coletividade, é um método de registrar a memória cultural, política, artística, religiosa e social de um povo. Ela instrumentaliza a reflexão, a expressão e a transmissão de informações, entre outras necessidades sociais.

Nesse sentido, desde o reconhecimento dos estudos linguísticos como científicos, a partir de Saussure (1916), as investigações sobre língua e linguagem cresceram, assim como o foco no estudo da significação, não apenas sob perspectivas teóricas distintas, mas também à luz de abordagens interdisciplinares em que se insere o estudo que fundamenta esta pesquisa, a Linguística Cognitiva (doravante LC), comparada a um arquipélago constituído por ilhas teóricas, em que se tem uma “compreensão experientialista da cognição, sendo a experiência física individual e social crucial para o entendimento do mundo interior-exterior da nossa espécie” (ALMEIDA; SANTOS, 2019, p. 140).

No bojo dos estudos linguísticos, delineiam-se expectativas com relação à escrita que pressupõe condições de produção e recepção diferentes daquelas atribuídas à fala. A escrita é vista como uma forma de poder que influencia e tem importância no cotidiano; ninguém escreve por acaso, sempre se tem uma intenção por trás das palavras; a escrita faz com que as experiências dos indivíduos resultem em um meio de comunicação com o mundo.

Sob a perspectiva da importância da escrita nos mundos acadêmico, cultural e social, por meio da dissertação intitulada *A conceptualização e suas interfaces: um estudo sobre a escrita nos PCN e na BNCC*, pretendeu-se realizar um trabalho semântico de natureza cognitiva, refletindo sobre experiências perceptuais que levem em consideração a significação da escrita nos documentos estudados. Entende-se, desta maneira, que estudar e teorizar sobre os modos de conceptualização de *escrita* envolvem uma atenção especial à experiência humana, visto que o significado é construído a partir da interação do ser humano com o mundo que o cerca.

As reflexões acerca do ensino de escrita no componente curricular de Língua Portuguesa não são recentes e têm mobilizado pesquisas e trabalhos acadêmicos que questionam as práticas pedagógicas em relação ao ensino da língua no Brasil. Diante dessa constatação, dois documentos prescritivos brasileiros foram eleitos como corpus do estudo

que ora se apresentam, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017).

As discussões e avanços das pesquisas no campo linguístico e em outras áreas, no início dos anos de 1980, desencadearam acirradas críticas e sugestões sobre a evolução dos estudos linguísticos. A partir dessas reflexões, discute-se a necessidade de reestruturar o ensino de LP, revisitando as suas modalidades escrita e oral, e ressignificando a noção do “erro”, uma vez que são admitidas as variedades linguísticas oriundas dos próprios alunos, devido à diversidade cultural, social e econômica do Brasil. Em meio a essa discussão, surgem os PCN, “[...] que podem ser compreendidos como uma crítica ao dito “ensino tradicional”, apostando em um trabalho com a língua(gem) baseado nas práticas sociais” (BUZEN, 2011, p. 905).

Após duas décadas da publicação e implementação dos PCN no Brasil (1998), discute-se e publica-se a BNCC (2017). Ambos os documentos foram produzidos em um momento histórico do Brasil. O primeiro foi publicado na década de 1990 em que a LDB 9394/96 promulgava a democratização do ensino público no Brasil, a luta pela transformação social e uma educação libertadora (FREIRE, 1981). O segundo surge com a finalidade de estabelecer objetivos de aprendizagem que se quer alcançar na Educação Básica, por meio da definição de competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento do educando, sendo assim, concretiza-se a versão final da BNCC em 2017 que teve sua primeira versão em 2015 em meio ao processo de *Impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Tendo em vista essa explanação, ressalta-se que uma das motivações para eleição do corpus deste estudo foi traçar um paralelo histórico entre os PCN e a BNCC, uma vez que os estudos na Semântica Cognitiva são embasados numa perspectiva sócio-histórica, tomando por base textos situados em um atual momento da história, sem necessariamente proceder a esse contraponto histórico.

Assim, com a recente homologação e publicação da versão final da BNCC, que mobilizou debates por todo o país, gerando indagações, resistências e concordâncias, trazendo à tona sentidos sobre a Língua Portuguesa e seu ensino na Educação Básica, buscou-se estudar rupturas, mudanças e conservações no modo de conceptualizar *escrita* no corpus selecionados.

A princípio, para justificar a necessidade da pesquisa empreendida, revisitou-se Bourdieu (1977), que faz uma ampla reflexão sobre a heterogeneidade do campo científico, pois este se configura como um mundo social que faz imposições e solicitações. Percebe-se, nessa pesquisa, os PCN (1998) e a BNCC (2017) como campos heterogêneos de produção e estudos que, diante da normatividade do primeiro e obrigatoriedade prevista em lei do

segundo e, diante do seu caráter político, os pesquisadores-conceitualizadores podem estudar o documento para fins de reflexões e entendimento, em busca de um olhar mais reflexivo sobre as abordagens pedagógicas e curriculares acerca da Língua Portuguesa e, por conseguinte, tudo o que lhe diz respeito, a exemplo da escrita.

Para tanto, nesse campo heterogêneo de estudos, elegeu-se como objetivo geral estudar como a *escrita* é conceptualizada/compreendida no contexto de uso desses documentos referentes aos anos finais do Ensino Fundamental, à luz, como já assinalado, dos pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva que surgem a partir da década de 1970, buscando explicar os fenômenos da língua e linguagem em termos semânticos e funcionais e entender a contribuição da língua e linguagem para o conhecimento do mundo. Estudar a BNCC e os PCN na atualidade é utilizar a ciência a serviço dela própria; como explicita Bourdieu (1977, p. 43), “é fazer florescer uma perspectiva sistemática de visões que o pesquisador irá produzir para as necessidades de suas práticas no interior do campo”.

Nessa discussão, é válido ressaltar que o caráter heterogêneo da BNCC é apresentado a partir da sua homologação, que somente acontece após o aprimoramento de três versões do documento, por meio de um processo de discussões, dissensos e consensos político-pedagógicos e contribuições dos educadores brasileiros e da sociedade civil organizada, até a homologação da versão da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Essa nova configuração traz mudanças na sua construção, envolvendo o desenvolvimento integral, a aprendizagem ativa, o campo de experiência e a progressão na aprendizagem, contendo competências específicas de cada área do conhecimento e componentes curriculares do Ensino Fundamental especificando os conhecimentos e habilidades que todos os alunos devem desenvolver no Ensino Fundamental.

Acredita-se que o trabalho para o desenvolvimento da BNCC partiu de pressupostos teórico-metodológicos que envolvem, mais especificamente, a Língua Portuguesa, a linguagem como atividade de natureza social como uma faculdade integrada e não isolada. Diante desse contexto, surge a necessidade de entender como a experiência das pessoas que estão envolvidas na redação desse documento e dos PCN, percebem, categorizam e conceptualizam a *escrita*, pois o percurso teórico sobre esse domínio do saber é diverso e emerge das diferentes concepções de linguagem que produzem tendências de práticas divergentes sobre a atividade de escrever.

Antunes (2003, p. 51) afirma que a escrita corresponde a uma outra modalidade de interação verbal: a modalidade em que a recepção é adiada, uma vez que os sujeitos atuantes não ocupam, ao mesmo tempo, o mesmo espaço. E é nesse sentido que também se justifica a

relevância deste trabalho em investigar as conceptualizações de *escrita* que subjazem a contextos de produção e interação em documentos oficiais.

A escolha por desenvolver um estudo linguístico semântico/cognitivo se deve ao fato de buscar fazer uma abordagem que se interessa por explicar a relação entre conhecimento e linguagem em termos semânticos, incluindo a categorização e a conceptualização. As questões de processamento da linguagem e de aprendizagem, mecanismos de apreensão da experiência e da vivência biológica, histórica, cultural e social, evidenciam conceitos que não são apenas o resultado da simples união de unidades individuais, pois, como afirma Langacker (1987), o estudo da linguagem não pode separar-se da sua função cognitiva e comunicativa, visto que deve partir da análise do seu uso e não do seu funcionamento teórico.

Assim, a partir do entendimento de que a *escrita* traz imbricada questões político-histórico-sociais-ideológicas que permeiam o seu universo, intentou-se averiguar quais conceptualizações emergem a partir das pistas dadas pelos autores escreventes da Nova Base Comum Nacional Curricular em contraponto com os Parâmetros Curriculares Nacionais, com recorte nos anos finais, numa perspectiva de estudo que dialoga estreitamente com diferentes vieses teóricos, a exemplo da Linguística Cognitiva e algumas teorias que compõem o seu arcabouço, como Semântica Cognitiva, Teoria da Metáfora Conceitual, Teoria de Esquema Imagens.

Como antes já informado, para esta dissertação, tal como apregoa a Teoria da Metáfora preconizada por Lakoff e Johnson (2002, [1980], 1989), parte-se da hipótese de que a metáfora não é apenas uma figura estilística, mas sim um processo cognitivo. A partir dessa reflexão surgiu o tema deste trabalho que objetivou estudar como a escrita é conceptualizada pelos sujeitos redatores categorizadores-conceptualizadores da BNCC e dos PCN, identificando que metáforas conceptuais compõem a sua base de sentido.

Assim, o fenômeno metafórico é interpretado como um elemento essencial para a categorização e conceptualização do mundo, por meio dos sentidos que se constroem em interação com o mundo e com os aspectos da vida cotidiana que podem se associar a situações mais complexas ou desconhecidas da experiência humana, refletindo a forma de pensar, de organizar o raciocínio e de formular conceitos.

Diante desse cenário, percebe-se a importância de estudar as palavras que permeiam o universo dos textos que balizam a educação, pois, desde o meado do século XX, entende-se que, para a compreensão significativa dos estudos de textos, discursos e linguagens, faz-se necessário focar na relevância da significação. Assim, evidencia-se a necessidade do estudo

semântico numa perspectiva pragmática, cognitiva e comunicativa, tendo o léxico como cerne dessa reflexão.

Assim, traçaram-se como objetivos específicos do estudo empreendido: a) Identificar como *escrita* é categorizada-conceitualizada no discurso dos PCN e da BNCC, estudando tanto as expressões metafóricas como as metáforas conceituais subjacentes nessas construções; b) Verificar se há variações, rupturas ou permanências do conceito de escrita presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais dos Anos Finais do Ensino Fundamental nos últimos segmentos em contraponto com a nova Base Nacional Comum Curricular.

A fim de alcançar tais objetivos, a pesquisa assumiu um caráter predominantemente qualitativo, com teor descritivo-interpretativo e documental, a partir de uma perspectiva semântico-cognitivista. Os documentos que compuseram o corpus deste trabalho estão publicados no site do Ministério de Educação com suas versões originais disponíveis online.

O levantamento dos dados seguiu o critério de identificação das expressões linguísticas metafóricas que apontassem a categorização-conceitualização de *escrita*, nas passagens em que esse item lexical aparece registrado nos dois documentos, a partir de uma leitura integral do corpus. Em seguida ao levantamento das expressões linguísticas, estudou-se cada uma delas, com o objetivo de identificar os domínios evocados e as conceptualizações metafóricas que a envolvem. A fim de identificar as formas de conceptualização, por meio de metáforas conceituais, que refletem no seu cerne crenças, valores e costumes dos escreventes, partiu da premissa de que, na sociedade, existe uma intensa relação entre as manifestações linguísticas, culturais, experienciais e conceituais.

No intuito de apresentar os resultados do estudo, para além das reflexões iniciais e finais, estruturaram-se seis seções que fomentam a discussão do objeto em estudo. Na primeira seção, intitulada *Uma breve incursão à história da escrita*, objetiva-se fazer uma sucinta reflexão sobre a história da escrita, sua importância e o papel do escrevente.

Na segunda seção, intitulada *As premissas da Linguística Cognitiva e seus pressupostos histórico-teóricos*, descrevem-se os fundamentos teóricos que serviram de base para a elaboração desta dissertação. Essa seção foi estruturada em quatro subseções: a primeira subseção nomeada *Aportes teóricos: Linguística Cognitiva em foco* apresenta o surgimento da Linguística Cognitiva e seus principais pressupostos teórico-filosóficos; na segunda subseção intitulada *Semântica Cognitiva: uma breve abordagem*, identifica-se o surgimento da Semântica Cognitiva como uma das linhas teóricas da LC. Na subseção *Categorização e conceptualização em LC*, faz-se uma reflexão sobre como o conhecimento é

categorizado e conceptualizado, experienciado pelo ser humano a partir de outros elementos da realidade.

Na terceira seção, *Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados*, faz-se uma abordagem de como o ser humano organiza os conhecimentos experienciados por ele, como a estrutura de conhecimento de mundo é organizada através das experiências humanas de base sensório-motora, social, cultural e histórico. Para melhor discussão, esta seção subdividida em três subseções: a primeira subseção, *Teoria de Esquemas de Imagens* faz uma abordagem sobre como as interações perceptivas e sensório-motoras permeiam um padrão recorrente e dinâmico que estruturam as experiências humanas. As subseções, *Metáfora* e, em seguida, *Metonímia Conceptuais* objetivam discutir como esses modelos cognitivos são mecanismos para conceptualizar a *escrita*, a partir das experiências em que se constata mapeamentos cognitivos em níveis diferentes.

A quarta seção, *Metodologia*, está organizada em seis subseções: *Procedimentos metodológicos*, em que se apresentam os procedimentos adotados para a construção metodológica da pesquisa; *Caminhos percorridos: escolha metodológica*, em que se reflete sobre algumas questões teórico-metodológicas e as abordagens escolhidas para a pesquisa e *Corpus: Constituição e Caracterização* em que se faz uma abordagem sobre a importância e sobre os procedimentos para a constituição e estudo do corpus. Em seguida, as seções *Procedimentos de análise e Entrelaçando saberes e práticas: estudo do corpus* demonstram como foram aplicados os pressupostos teórico-metodológicos selecionados para este trabalho dissertativo, momento de entrelaçar a teoria e prática, e fazer um estudo das expressões linguísticas a partir da conceptualização de escrita.

Ao final, traz-se a subseção intitulada *Entre a teoria e a prática: um estudo das metáforas do corpus*, acompanhada das *Reflexões Finais* bem como das *Referências* e *Apêndice*. Em torno do desdobramento desta dissertação, perpassam perguntas e suposições conectadas, entrelaçadas com o objetivo deste estudo linguístico.

1 ALGUNS ASPECTOS DA HISTÓRIA DA ESCRITA: UMA BREVE INCURSÃO

A escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes. (ANTUNES, 2016, p.32)

Nesta seção, apresentam-se reflexões e considerações acerca da escrita que se constitui como “uma atividade interativa de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que se quer partilhar com alguém, para de algum modo interagir com ele” (ANTUNES, 2016, p. 45).

Segundo Gómez (2003), “escrever pode ser tudo o que somos capazes de fazer ler nele” (GOMÉZ, 2003, p. 95 (tradução nossa)).¹ Essa afirmação revela o que se pode refletir sobre a escrita e a pluralidade de perspectivas a partir das quais podem ser abordados o seu estudo. Assim, torna-se indiscutível a sua importância para a evolução das sociedades letradas ao longo do tempo e para a construção da atualidade, pois ela teve origem num passado relativamente recente, comparando com os muitos milhares de anos pelos quais se estende o desenvolvimento da humanidade.

Tal como Gómez (2003) discute, trata-se de trazer argumentos para uma reflexão mais ampla sobre a natureza cognitiva da escrita, seu papel na sociedade contemporânea e a forma como deve ser encarada no contexto de uso. Uma vez que escrever é uma tarefa de ordem conceitual, pois não se traduz apenas em uma técnica de reproduzir o traçado gráfico nem regras de transcrição oral, a escrita não é uma cópia passiva, e sim, a interpretação ativa dos modelos de mundo.

É sabido que as primeiras manifestações da linguagem ocorreram há milhões de anos, e a linguagem escrita surgiu muito tempo depois, sendo assim, a escrita é mais recente na história humana, pois, segundo Marcuschi (2010), “A escrita surgiu pouco mais de 3.000 anos antes de Cristo, ou seja, há 5.000 anos. No Ocidente, ela entrou por volta de 600 a.C, chegando a pouco mais de 2.500 anos hoje” (MARCUSCHI, 2010, p.23).

Castilho (1998, p. 96) afirma que “a linguagem humana é fundamentalmente dialógica, mesmo em sua modalidade escrita”. Por meio dela, a linguagem pode transcender as condições ordinárias de tempo e lugar. O discurso escrito transcende o espaço e a duração. Por si mesmo, pode ser difundido em sua totalidade, em todos os tempos e em todos os

¹ La escritura puede ser todo aquello que nosotros seamos capaces de leer en ella.

lugares, dispensando a presença de quem o fez e, conseqüentemente, suprimindo a dependência de quem o recebe.

O nascimento da escrita é de fundamental importância para a história das conceptualizações linguísticas, pois ela surge da necessidade do ser humano, tornando-se um instrumento organizador de práticas sociais e o modo de invenção e intervenção nas relações e no mundo, cumpre, desta forma, funções práticas e ideológicas e transforma-se, se assim pode dizer, numa extensão da memória pessoal e coletiva para além do tempo real das pessoas.

Ainda sobre o nascimento da escrita, Levy (1993) afirma que “o nascimento da escrita está ligado aos primeiros estados burocráticos de uma hierarquia piramidal e as primeiras formas de administração econômica centralizada em impostos e gestão de grandes domínios” (LÉVY, 1993, p. 87), pois ela surgiu quando os seres humanos passaram de nômade para sedentário, iniciando, assim, o cultivo do seu alimento e a criação de seus animais, uma vez que era preciso um recurso para registrar as contagens do que possuía e o quanto de alimento havia estocado. Segundo Levy (1993), a utilização dos registros impressos, sejam os pictogramas rupestres, sejam os primeiros símbolos literais dos fonemas, tornaram-se indispensáveis às relações socioeconômico-culturais.

De acordo com Cruz (2007), o nascimento, o surgimento ou a invenção da escrita representa, inquestionavelmente, um passo decisivo na história da Humanidade, pois, desde as primeiras pinturas, o sujeito da pré-história sentia necessidade de preservar registros de suas atividades e deixar uma marca para a posteridade. Tal invenção, incluindo o alfabeto, que hoje parece um recurso simples e coerente, é resultado de um árduo e longo processo inventivo de sucessivas gerações, iniciado há cerca de 30 mil anos, com os desenhos nas cavernas e nos objetos. Segundo Barbosa (2013),

o homem, através dos tempos, vem buscando comunicar-se com gestos, expressões e a fala. A escrita tem origem no momento em que o homem aprende a comunicar seus pensamentos e sentimentos por meio de signos. Signos que sejam compreensíveis por outros homens que possuem ideias sobre como funciona esse sistema de comunicação (BARBOSA, 2013, p. 13).

Nesse sentido, quem escreve pode deixar uma contribuição à memória coletiva da história da humanidade. Segundo Teberosky (1999), ao aprender a escrita, se for criança principalmente, o escrevente produz traços sobre o papel, põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica; já o adulto, requer um nível mais alto de abstração, elaboração e controle. Então, assim como a criança mantém seus primeiros

contatos com os impressos rabiscando, desenhando e reconhecendo figuras, o ser humano começou a registrar sua história através de desenhos-rabiscos.

Ainda de acordo com Sampson (1996), a invenção da escrita aparece tardiamente com relação ao aparecimento da linguagem; ela apareceu depois da chamada "revolução neolítica", e sua história pode ser dividida em três fases: pictórica, ideográfica e alfabética. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a escrita alfabética representa os sons da fala que é a transcrição fonética da língua. Ela mantém relações muito estreitas com o desenho e com a linguagem, mas não é nem a transcrição da linguagem, nem um derivado do desenho.

Para as referidas autoras, desenho e escrita são substitutos materiais de algo evocado, são manifestações posteriores da função semiótica mais geral. No entanto, vale pontuar que a escrita, ao contrário do desenho, não tem semelhança com o objeto (acontecimento) referido, pois ela se constitui como a linguagem que tem um sistema de regras próprias e a representação gráfica do discurso.

Trata-se de um sistema para representar enunciados da língua falada por meio de marcas permanentes e visíveis (SAMPSON, 1996, p. 15). Esse posicionamento evoca uma concepção de escrita como uma representação: “a escrita é a representação visível e durável da linguagem, que, de falada e ouvida passa a ser escrita e lida, ela consiste numa transposição do discurso falado, de que resultam novas condições de funcionamento da linguagem” (MATTOSO CÂMARA, 1980, p. 108).

A escrita, enquanto fenômeno psicológico, somente pode ser pensada se for atrelada ao biológico, à cultura, às interações sociais e às práticas sociais letradas específicas. Desta forma, acredita-se que os processos de apreensão e significação, tanto do ponto de vista do funcionamento cognitivo, como dos modos de significar, utilizar e valorizar determinados aspectos em detrimento de outros, dependem da cultura e das relações sociais construídas no tempo tanto dentro como fora da escola, que variam de sujeito para sujeito, de cultura para cultura.

Nessa discussão, Aroux (1992) faz uma reflexão sobre o nascimento do saber linguístico, e informa que ele “tem sua fonte no fato de que a escrita, fixando a linguagem, objetiva a alteridade e a coloca diante do sujeito como um problema a resolver” ainda de acordo com o teórico “o que faz deslanchar verdadeiramente a reflexão linguística é a alteridade, considerada essencialmente do ponto de vista da escrita” (AROUX, 1992, p. 22). Nessa perspectiva, Gómez (2003) reflete que a escrita

significa um universo, e não apenas um instrumento, comunicativo, cognitivo, expressivo; um ponto de intersecção entre o individual e o coletivo; um sistema de signos e normas, sua apropriação e uso (ativo e passivo); a ato de escrever e seu produto, tanto na qualidade do material técnico quanto na qualidade do texto (conteúdo e estrutura) (GOMÉZ, 2003, p. 95). (tradução nossa)².

A partir das reflexões anteriores, pode-se perceber que o valor da escrita é adquirido à medida que a análise histórica atende às consequências social e cultural que derivam da implantação do código escrito. Desta forma, a cultura escrita revela um rico conjunto de suas nuances e se configura como um espaço de pesquisa aberto ao diálogo interdisciplinar.

Por volta dos anos 1900, a atividade de escrever nas aulas de Língua Portuguesa ainda era restrita a uma composição livre. A escrita estava associada ao “estilo”, fruto ainda da influência da educação baseada nos preceitos da Retórica advinda dos séculos passados. Conforme Souza (1999), os estudos da Retórica objetivavam “o desenvolvimento de duas habilidades distintas: a arte de escrever e – para usar termo da época – a capacidade de admirar as composições escritas” (SOUZA, 1999, p. 104).

Essa forte influência da retórica gerou a “arte do bem escrever” no ensino de escrita no século XIX que perdura ainda no século XXI, inclusive, nos manuais didáticos de Língua Portuguesa e principalmente nas gramáticas normativas. Nos manuais, era comum a abordagem dos elementos que caracterizavam o ensino da retórica e da poética, apesar de ter sido banida dos currículos como matéria escolar na primeira metade deste século.

Inclusive, os documentos que foram analisados nesta dissertação, por exemplo, apesar de apresentarem um discurso voltado à transformação, à implementação do novo e à crítica ao tradicionalismo, retomam, em certos momentos, velhos conceitos, vestígios de uma retórica-poética tardia.

Desta forma, a escrita, numa sociedade letrada, é muito valorizada e admirada, inclusive por aqueles que não adquiriram capacidades para escrever, pois, conforme Marcuschi (2010), até mesmo os analfabetos, em sociedades com escrita, estão sob a influência das práticas de escrita.

No entanto, há que se verificar que, numa sociedade letrada, em que os usos da escrita nas práticas sociais são cada vez mais exigidos, a escrita, por sua vez, adquire um valor social diferente daquele dado à oralidade.

² significa un universo, y no sólo un instrumento, comunicativo, cognoscitivo, expresivo; un punto de intersección entre lo individual y lo colectivo; un sistema de signos y de normas, su apropiación y su uso (activo y pasivo); el acto del escribir y su producto, tanto en la cualidad técnico-material como em la cualidad de texto (contenido y estructura).

Como o objeto de estudo deste trabalho é a *escrita*, pretende-se enfatizar como ela é compreendida nos documentos citados que orientam ou regulamentam os aspectos concernentes ao ensino de disciplina Língua Portuguesa.

2 AS PREMISSAS DA LINGUÍSTICA COGNITIVA E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Esta seção objetiva discorrer acerca dos construtos teóricos que embasam a Linguística Cognitiva. Assim, pretende-se estudar e discutir como foram cunhados alguns conceitos que a subjazem. No entanto, antes do debruçar sobre essa teoria, precisa-se tecer uma reflexão sobre alguns marcos históricos e teóricos.

2.1 APORTES TEÓRICOS: LINGUÍSTICA COGNITIVA EM FOCO

O mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que só é projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta.

(MERLEAU-PONTY, 1969, p.10)

A linguagem é, sem dúvida, uma das principais capacidades do ser humano e uma importante característica distintiva desta espécie frente às demais. Os seres humanos não a utilizam somente para se comunicar, mas também e principalmente para partilhar, construir significados, ou melhor, “conceptualizar” e “categorizar” o mundo à sua volta. Assim, a importância da escrita fomentou, ao longo dos anos, o surgimento de diversos estudos sobre sua origem e desenvolvimento.

O Gerativismo, surgido na década de 50, acrescentava aos estudos linguísticos um enfoque cognitivista, pautado nas capacidades da mente humana (nas habilidades inerentes a ela). Segundo Chomsky (1994), “[...] existe uma faculdade, um componente da mente/cérebro que dá origem ao conhecimento da língua, dada experiência vivida.” (CHOMSKY, 1994, p. 24).

Nos meados do século XX, a partir da publicação da obra *Syntactic structures* (1957) de Noam Chomsky, o Gerativismo tornou-se rapidamente a corrente linguística hegemônica. Esse programa foi uma verdadeira revolução não apenas na linguística, mas para todas as ciências cognitivas. Para Chomsky (1957), a essência da linguagem consiste na capacidade humana de combinar uma série de elementos finitos, as palavras, de maneira que elas possam expressar uma infinidade de mensagens linguísticas. De acordo com Ibarretxe-Antuñano (2012):

O gerativismo oferecia um modelo da linguagem explícito, formal e rigoroso. No entanto, ele deixava de lado aspectos da linguagem que alguns estudiosos consideravam ser imprescindíveis para o estudo da língua, como

os aspectos culturais, históricos, psicológicos, sociais ou estilísticos. Mas, de fato, a rejeição a incluir na análise linguística toda referência à semântica foi o que fez com que alguns linguistas reagissem e tentassem abordar o estudo da linguagem a partir outras perspectivas distintas (IBARRETXE-ANTUÑANO, 2012, p. 15).³ (Tradução nossa).

Os pesquisadores da linguagem, em um primeiro momento, validavam-se da perspectiva cognitiva da teoria gerativa, que considera a linguagem como espelho da mente (CHOMSKY, 1975). Em termos mais gerais, no Gerativismo, a linguagem é vista como um sistema formal interpretado no sentido lógico, isto é, as expressões são construídas por um sistema de regras exclusivamente formais que são posteriormente investidas de significação.

Os gerativistas consideram a linguagem como uma capacidade inata, específica e distinta das demais faculdades mentais, defendendo-a enquanto habilidade autônoma, atribuindo-lhe uma característica de modularidade. Essa teoria proposta por Noam Chomsky conjectura que a mente humana é subdivida em módulos ou partes e que cada um desses módulos responde a uma determinada propriedade do conhecimento.

No entanto, no decorrer de algumas verificações, outros pesquisadores engajados nessa discussão adotaram uma nova abordagem teórica mais adequada à interface entre sintaxe e semântica, como evidenciado na citação anterior, examinando, sobretudo, as relações de forma e significado na teoria linguística (FERRARI, 2010). Assim, com o aprofundamento nos estudos cognitivos, a modularidade foi sendo criticada e questionada frente às novas teorias. As propostas cognitivistas emergentes aproximam o conhecimento linguístico dos outros tipos de conhecimentos e questionam a independência das faculdades mentais, sugerindo uma interdependência entre elas.

Desta forma, com o avanço dos estudos, percebe-se que os conhecimentos linguísticos (semânticos) e extralinguísticos (enciclopédicos) não deveriam ser distinguidos, pois ambos se conectam e se relacionam em uma mesma rede, ou seja, são processados conforme a cognição do indivíduo como um todo. Nesse momento crucial para os estudos linguísticos, surge entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980, a corrente Linguística Cognitiva, motivada pelos interesses de estudiosos acerca da investigação do fenômeno da significação; o termo desenvolveu-se e se consolidou no meio intelectual, em virtude de sua

³ “El generativismo ofrecía un modelo del lenguaje explícito, formal y riguroso. Sin embargo, dejaba de ados aspectos del lenguaje que algunos estudiosos consideraban que eran imprescindibles para el estudio de la lengua, como los aspectos culturales, históricos, psicológicos, sociales o estilísticos. Pero fue en concreto el rechazo a incluir en el análisis lingüístico toda referencia a la semántica lo que hizo que algunos lingüistas reaccionaran e intentaran acometer el estudio del lenguaje desde otras perspectivas distintas.”

compatibilidade com os princípios básicos sobre a construção do significado, passando a obter, então, um prestígio no espaço acadêmico.

Assim, pioneiros como George Lakoff, Charles Fillmore, Ronald Langacker e Leonard Talmy começaram novas linhas de pesquisa que foram baseadas em premissas contrárias a gerativistas (IBARRETXE-ANTUÑANO, 2012). Nos idos da década de 1970, surge uma proposta de investigação que se debruça acerca do significado e do funcionamento da linguagem para que, através dos processos de significação, haja uma compreensão mais profunda sobre as estruturas mentais evidenciadas pela primeira e segunda gerações da Ciência Cognitiva (SILVA, 2017).

Neste ambiente de contestação, gerativistas propõem a então chamada Semântica Gerativa que, porém, não contou com maiores desenvolvimentos. De acordo com Silva (1997),

A Linguística Cognitiva surgiu nos finais da década de 70 e princípios de 80, impulsionada, por um lado, pelo interesse pelo fenômeno de significação (já evidenciado, aliás, pelo movimento da Semântica Gerativa, mas ao contrário deste, fora da tradição gerativa) e, por outro lado, pela investigação psicolinguística de Eleanor Rosch & Mervis (1975) sobre o papel fundamental dos protótipos no processo de categorização. Só em 1990 é que se institucionaliza, 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) (SILVA, 1997, p. 61).

Fauconnier (1999) afirma que a LC, ao contrário de outras abordagens, não assume uma visão autônoma da linguagem, mas ressuscita a ideia de que a linguagem tem a tarefa de construir e comunicar significado. Destarte, a LC surge como um paradigma teórico da Linguística nos anos 1980, reunindo uma série de teorias a respeito da linguagem em torno de hipóteses centrais compartilhadas por diversos estudiosos, com foco especial na construção do significado.

Vale ressaltar que, em primeiro lugar, a LC defende a não-modularização da mente, além dos compromissos teóricos de interdisciplinaridade e busca de generalização. Desta forma, ela aposta em uma perspectiva não modular, em que princípios cognitivos gerais são compartilhados pela linguagem e outras capacidades cognitivas, prevendo a interação de estrutura linguística e conteúdo conceptual. Para Silva (1997), a LC não aceita, dentre outros, os seguintes postulados:

[...] a separação entre conhecimento ‘semântico’ (ou ‘linguístico’) e conhecimento ‘enciclopédico’ (ou ‘extralinguístico’), fundamentada no postulado da existência de um nível estrutural ou sistémico de significação linguística (relativamente ao qual se considera que se podem e devem definir e analisar as categorias linguísticas), distinto do nível em que o conhecimento do mundo está associado às formas linguísticas; o postulado saussureano da arbitrariedade do signo linguístico; a afirmação da discrição e homogeneidade das categorias linguísticas; a ideia de que a linguagem é gerada por regras lógicas e por traços semânticos ‘objectivos’; a tese chomskyana da autonomia e da não-motivação semântica e conceptual da sintaxe (SILVA, 1997, p. 61).

A não-modularidade da mente é um ponto fundamental da abordagem da LC. O cognitivismo clássico de Chomsky preconiza a capacidade inata da linguagem humana desenvolvida em um módulo exclusivo para esse fim na mente do falante.

Esse conceito é o que dá embasamento para o realismo corporificado (inicialmente chamado de experiencialismo), de autoria de Lakoff e Johnson em 1980, através do qual se acredita que a natureza peculiar do corpo humano modela as possibilidades humanas de conceptualização e categorização, determinando não apenas que os indivíduos categorizem, mas também os tipos de categorias e a estrutura delas.

Por considerar a linguagem como parte integrante da cognição em integração com outros sistemas cognitivos, a LC assume um carácter interdisciplinar com as ciências cognitivas e outras áreas do conhecimento. Esse carácter preconiza os princípios gerais da LC que não é exclusivamente cognitiva, como o termo que a denomina poderia fazer pensar alguém desavisado, então, estudiosos da área ressaltam que se trata de uma abordagem, além de cognitiva, social e cultural da linguagem (ALMEIDA; SANTANA, 2019).

Acredita-se que haja princípios cognitivos gerais (e não apenas princípios especificamente linguísticos) atuantes na organização da linguagem. Dessa forma, a LC “[...] assume o compromisso de compatibilizar suas hipóteses com os resultados de pesquisas sobre a mente e o cérebro realizadas por outras disciplinas, principalmente na área das Ciências Cognitivas [...]” (FERRARI, 2001, p. 26).

A LC assume que a linguagem é parte integrante da cognição, fundamentando-se em processos cognitivos, sócio-interacionais e culturais, evidenciando desta forma que a LC é muito mais do que um simples regresso às posições tradicionais; a sua grande novidade reside no fato de a função cognitiva da linguagem passar a constituir o objeto de uma investigação sistemática e coerente (SILVA, 1997). O modelo que fundamenta a sua teoria é baseado no uso e no contexto da conceptualização, da categorização, do processamento mental, da

interação e da experiência individual, social e cultural, a fim de melhor compreender como é que a linguagem contribui para o conhecimento do mundo.

Faz-se necessário considerar que conhecimentos categorizados como linguísticos e enciclopédicos não devem ser distinguidos, pois ambos se conectam e se relacionam em uma mesma rede, ou seja, são processados conforme a cognição do indivíduo como um todo. Quando se fala sobre significado e cognição, deve-se falar na cognição humana, que é um todo complexo, situado e corporificado. O significado, para ser interpretado, depende da conceptualização que o ser humano faz do mundo, ligado ao seu conhecimento sobre o mundo. Ibarretxe-Antuñano (2012) traz uma consideração importante acerca dos postulados da LC:

Possivelmente um dos postulados mais importantes da Linguística Cognitiva e, de fato, a que lhe dá nome, é a premissa de que a linguagem é uma habilidade integrada na cognição geral. Se for assumido que a capacidade linguística não pode ser entendida de forma autônoma e independente, torna-se necessário explorar as relações entre a linguagem e outras faculdades cognitivas como percepção, memória ou categorização, em busca de mecanismos cuja operação possa fornecer explicações e soluções para o problema de como a linguagem realmente funciona (IBARRETXE-ANTUÑANO, 2012, p. 17). (tradução nossa)⁴.

Como se pode observar, as teorias cognitivas referentes aos estudos da linguagem são bastante importantes, pois, como se pode perceber, a linguagem passou a ser analisada segundo sistemas cognitivos interconectados, relacionados não só à própria capacidade linguística, mas também ao raciocínio, à percepção de mundo, à memória, enfim, à cognição humana como um todo.

Desta forma, a evolução acerca dos estudos da linguagem foi fortalecida na medida em que se uniu à análise de elementos linguísticos, dados inerentes à condição social do ser humano, proporcionando assim uma visão interacionista da Linguística Cognitivista que contribui tanto para os conhecimentos na própria área, quanto para o desenvolvimento das demais ciências da cognição.

Conforme Silva (2006), as estruturas linguísticas, por serem maleáveis, são moldadas de acordo com as necessidades de comunicação, assumindo que fatores situacionais, biológicos, psicológicos, históricos e socioculturais são imprescindíveis e fundacionais na

⁴ “Posiblemente, uno de los postulados más importantes de la Lingüística Cognitiva y, de hecho, el que le da su nombre, es la premisa de que el lenguaje es una capacidad integrada en la cognición general. Si se parte de la base de que la capacidad lingüística no se puede entender de manera autónoma e dependiente, se hace entonces necesario explorar las relaciones entre el lenguaje y otras facultades cognitivas como la percepción, la memoria o la categorización, en busca de mecanismos cuyo funcionamiento pueda aportar explicaciones y soluciones al problema de como funciona realmente el lenguaje.”

caracterização da estrutura linguística. A partir dessas considerações, entende-se que a noção de cognição que prevalece hoje no cerne da LC não tem mais como ser modular, pois ela sugere que há uma interação entre estrutura linguística e conteúdo conceptual.

Observa-se, aqui, que a LC se preocupa com o conhecimento por meio da linguagem e atenta-se, ainda, em buscar a forma como a linguagem contribui para o conhecimento do mundo a partir da interação do indivíduo com o meio sociocultural em que está inserido.

2.2 A SEMÂNTICA COGNITIVA: UMA BREVE ABORDAGEM

Smith e Medin (1981) afirmam que, sem os conceitos, a vida mental poderia ser caótica, pois eles dão ao mundo estabilidade, uma vez que capturam a noção de que os eventos são diferentes em alguns aspectos e, por isso, podem ser pensados e respondidos conforme já os tenham elaborado. Sobre o significado, Teixeira (2004) afirma:

O significado ou a representação estão no mundo e são parte da natureza e é neste sentido que eles podem ser objeto de uma ciência cognitiva que abandone os pressupostos da teoria clássica da representação. A representação enquanto significado surge do contato do organismo com seu meio ambiente (TEIXEIRA, 2004, p. 55-56).

É partindo dessas definições acerca do significado que se inicia esta seção trazendo para o cenário da tessitura textual uma reflexão sobre alguns aspectos referentes ao papel da Semântica Cognitiva como uma corrente teórica que evoca para a discussão a experiência humana. Uma diferença teórica relevante entre a Semântica tradicional (parte da tríade clássica: sintaxe, semântica e pragmática) e a Semântica Cognitiva é o papel da cognição na construção do mundo, pois há uma mudança de perspectiva, uma quebra de paradigma que traz para discussão a equivalência entre signo e referente no mundo, como propõe a visão tradicional, para uma abordagem de percepções que as pessoas fazem das coisas e dos conceitos que constroem a partir disso.

A Semântica Cognitiva encontra suas bases na Ciência Cognitiva, um estudo da mente e do seu processamento no qual são contempladas diferentes áreas do saber, tais como a Psicologia, a Filosofia, a Inteligência Artificial, a Neurociência, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia. Para a SC, a linguagem prioriza o significado e os conceitos têm um caráter subjetivista. Uma vez que ações cognitivas, como atenção, percepção, memória, categorização estão atreladas a aspectos culturais, sociais, políticos, econômicos que ajudam a significar o mundo.

Nesse sentido, vale destacar que a LC postula que qualquer reflexão relacionada à linguagem deve obedecer a um critério de observação de base conceitual e experiencial, pois o conhecimento da linguagem emerge da língua em uso, uma vez que a mente humana é o exemplo mais próximo e mais familiar da cognição e do conhecimento (VARELA, 2003). Dessa forma, a Semântica Cognitiva tem uma trajetória ligada ao surgimento da LC por desenvolver-se como resultado de alguns confrontos epistemológicos (FELTES, 2007, p. 25). Ela teve suas origens no início da década de 1980, impulsionada, principalmente, pela publicação da obra *Metaphors we live by*, de Lakoff e Johnson (1980) que procuram discutir aspectos sobre a função da metáfora como elemento organizador do sistema conceitual humano, ressaltando que a formação dos mapeamentos metafóricos, que ocorrem no nível da cognição, é amplamente influenciada pela experiência do ser humano no mundo em que vive.

A publicação dessa obra abriu espaço não apenas para o debate em torno da relação intrínseca entre mapeamentos metafóricos e a experiência do ser humano com o seu corpo e com o ambiente no qual está inserido, mas também chamou a atenção para a grande influência que a experiência humana exerce na formação do sistema conceitual, que acaba sendo refletido na língua. No livro, os autores buscam desenvolver um modelo que dê conta da representação das estruturas cognitivas.

De acordo com Lenz (2013), essa nova área surgiu, portanto, em franca oposição às ideias chomskyanas de que o significado é periférico ao estudo da língua porque as estruturas linguísticas são governadas por princípios essencialmente independentes do significado (LENZ, 2013, p. 36). Assim, tem-se formado um “novo” paradigma em que o significado é o elemento central dos estudos linguísticos e um dos pressupostos mais importantes da área, em contraponto com a sintaxe. A abordagem cognitiva traz para o cerne das discussões um estudo que privilegia a interação como forma de explicar a constituição dos significados das palavras, mas não se limitando ao léxico e sim à significação das construções (ALMEIDA; SANTOS, 2019, p. 141)

No que tange às ciências cognitivas, Almeida e Santos (2019) apresentam que podem atribuir estruturas cerebrais específicas a todas as formas de comportamento e experiência, a partir do pressuposto que a mente recebe o atributo de corporificada desenvolvido pela Semântica Cognitiva. Dentro da SC, o significado é construído a partir de estruturas conceituais e das categorias mentais que são formadas a partir das experiências de crescer e agir no mundo. Como afirma Santos (2015)

[...] Sendo assim, os significados resultam de uma representação mental particular, subjetiva, que decorre de processos cognitivos (como atenção, percepção, memória, categorização etc.) do indivíduo, que, por sua vez, estão atrelados a aspectos culturais, sociais, políticos, entre outros (SANTOS, 2015, p. 24).

Segundo Geeraerts (2006), o significado linguístico para LC é perspectivista, flexível e dinâmico, enciclopédico e baseado na experiência e no uso. *Perspectivista* por não ser um simples espelho objetivo do mundo, mas a forma, o meio de construir o mundo sob uma determinada maneira ou perspectiva; *flexível e dinâmico*, pois se adapta às novas experiências, variações e mudanças que são inevitáveis do mundo e das circunstâncias; *enciclopédico* por estar intimamente associado ao conhecimento do mundo e não separado de outras capacidades cognitivas; *baseado na experiência e no uso*, uma vez que se baseia na experiência individual corpórea, biológica coletiva e social. Assim, pode-se afirmar que os fenômenos estudados pela Semântica Cognitiva, portanto, serão sempre entendidos em função da maneira como o homem interage com o ambiente no qual está inserido. Ainda de acordo com Geeraerts (2006),

Equiparar o significado à estrutura conceitual equivale a assumir que o conhecimento linguístico de um falante está estritamente relacionado ao conhecimento de mundo deste falante, uma vez que, nesta visão, a linguagem não se encontra em um módulo separado na mente, mas reflete uma grande parte da experiência humana. (GEERAERTS, 2006, p. 10, Tradução nossa).⁵

Com base nas citações apresentadas, pode-se afirmar que a estrutura conceitual é corpórea e a estrutura semântica é a estrutura conceitual. Lakoff e Johnson trazem uma proposta de contextualização metafórica que considera, para fins de discussão, que a primeira geração da Ciência Cognitiva se caracteriza como sendo uma ciência da “mente desencorporizada”, ou “não-corpórea”; já a segunda geração é da mente corporizada e é a partir da caracterização da segunda geração que se busca uma definição da Semântica Cognitiva (FELTES, 2007). Diante das explicações, pode-se dizer, em linhas gerais, que a Semântica Cognitiva se propõe a defender que:

⁵ Equating meaning with conceptual structure amounts to assuming that a speaker's linguistic knowledge is strictly related to that speaker's knowledge of the world, since, in this view, language is not in a separate module in the mind, but rather reflects a large part of it. of human experience. (GEERAERTS, 2006, p. 10)

- a) As experiências corpóreas desempenham um papel fundamental na formação do significado;
- b) A estrutura semântica reflete a estrutura conceitual;
- c) A representação do significado integra aspectos linguísticos e de mundo;
- d) O significado das unidades linguísticas não é estanque, mas construído a partir da conceitualização.

Percebe-se, assim, a existência de uma relação intrínseca entre a natureza do corpo humano e o modo como as pessoas conceituam a sua experiência no mundo conforme se defende, ao se adotar a abordagem cognitivista para o estudo da linguagem. No cerne da discussão, é válido salientar a importância da Semântica Cognitiva para compreensão, entendimento do significado, uma vez que tem como foco:

[...] a importância do aparato perceptual, ou seja, dos limites corpóreos, físico, cognitivo e social, para a fundamentação da conceitualização linguística. [...] Isso porque segundo essa visão, os mesmos mecanismos neurais que são responsáveis por atividades de percepção e movimento são essenciais para as habilidades cognitivas complexas de pensamento e conceitualização (ROHRER, 2007, p. 27 e 38). (tradução nossa)⁶.

A discussão proposta por Rohrer (2007) dialoga com o posicionamento de Lakoff (1987), que assegura, por sua parte, que os princípios citados levam a discutir a linguagem de forma interdisciplinar, pois se faz necessário considerar ao mesmo tempo os aspectos linguísticos, psicológicos, neurológicos, socioculturais, antropológicos, pois a cognição humana está intrinsecamente ligada à experiência corpórea, social, cultural e histórica do ser humano. Dizer que a mente é corpórea significa quebrar com a visão cartesiana de uma mente transcendental, separada do corpo físico (LENZ, 2007, p. 38).

A assertiva traz para discussão a base da SC assegurando que o conhecimento da linguagem emerge da língua em uso (LANGACKER, 1987) e essa reflexão está associada a critérios de observação que têm na sua base a conceptualização e o experiencialismo (processo através do qual a experiência é resultado de estruturas cognitivas e sensório-motoras corporificadas que geram significado através de interações com o ambiente), uma vez que a pesquisa em Semântica Cognitiva é centrada no conteúdo conceptual e a sua organização na linguagem.

⁶ [...] the importance of the perceptual apparatus, that is, of the corporeal, physical, cognitive and social limits, for the foundation of linguistic conceptualization. [...] This is because according to this view, the same neural mechanisms that are responsible for activities of perception and movement are essential for the complex cognitive abilities of thinking and conceptualization. (ROHRER, 2007, p. 27 and 38).

Para a SC, o significado é elaborado a partir de conceitos construídos baseados em na experiência do sujeito com o mundo, essa percepção de linguagem implica que a ideia de significado cunhado pela Semântica Cognitiva é resultado de um processo de conceptualização. Nesse sentido, a LC fundamenta-se em uma perspectiva que rompe com a tradição objetivista⁷, uma vez que a linguagem não se estabelece como espelho da realidade, como pensavam os objetivistas, lógico-cartesianos.

Na perspectiva sócio-histórico-cognitiva, compreendemos que falamos e/ou escrevemos sobre a visão que construímos do mundo e não propriamente sobre o mundo, tal como dado independente de nós. Então, os conceitos gerados pela espécie humana acham-se inter-relacionados ao tempo, à cultura, à ideologia que os produzem e os recriam ou, até mesmo, às posições individuais que afloram no uso linguageiro. Assim sendo, qualquer significado é posicionado, já que, ao ser construído nas diferentes interações humanas, as perspectivas daqueles que o elaboram, no discurso, impõem-se (ALMEIDA; SANTOS, 2019, p. 141)

Frente a essa discussão, de uma forma sintetizada, pode-se entender que a abordagem cognitivista, experiencial da Semântica Cognitiva contraria a visão objetiva da Semântica Formal, uma vez que esta última considera haver um mundo objetivo e a função da linguagem é apenas descrever as coisas desse mundo. Em outras palavras, pode-se concluir que a Semântica Formal é guiada pela perspectiva do objetivismo, ao contrário, a Semântica Cognitiva argumenta que a realidade não é dada objetivamente, mas é construída pela corporeidade humana, relacionada à natureza, aos corpos e às experiências do ser humano.

2.3 CATEGORIZAÇÃO E CONCEPTUALIZAÇÃO NA LC

Esta subseção objetiva estudar a categorização e a conceptualização que são processos interligados, não dependem apenas da nomeação objetiva de elementos no mundo e da distinção desses elementos. Eles estão relacionados com os conhecimentos linguístico e enciclopédico, com a corporeidade, com o estabelecimento de protótipos e com a estruturação metafórica e metonímica das percepções do mundo.

⁷ Ideia de que a mente espelha uma realidade que é dada de maneira objetiva (LAKOFF, 1987).

2.3.1 Categorização

A base da Semântica Cognitiva entende o significado como um processo inerente de categorização. Nessa perspectiva, o mundo é categorizado pelos indivíduos, interpretado e representado de acordo com o “trabalho imaginativo da mente humana” (MARTELOTTA, 2008, p. 180). Com o avanço da visão experiencialista e os estudos das ciências cognitivas que demonstram que a linguagem não se mantém independente da percepção corporal, surge a ideia da razão corporificada e, com ela, uma outra importante premissa para a LC: o conceito de categorização.

Para Lakoff e Johnson (2002 [1980]), a função primária da linguagem é a compreensão do mundo, e tal compreensão só é possível através da apreensão de categorias, ou seja, agrupam-se conceitos para depois nomeá-los. Nas palavras de Lakoff e Johnson (2002 [1980], p. 265), “para compreender o mundo e agir nele, temos que categorizar os objetos e as coisas de forma que passem a fazer sentido para nós”. Silva (1997) corrobora essa assertiva, quando afirma que “uma das capacidades cognitivas fundamentais é a categorização, isto é, o processo mental de identificação, classificação e nomeação de diferentes entidades como membros de uma mesma categoria” (SILVA, 1997, p. 67).

Um dos primeiros pensadores a abordar o processo de categorização foi Platão; em seu diálogo “Político”, o filósofo grego introduziu a ideia de agrupar objetos baseados na semelhança de suas propriedades (CARVALHO; SOUZA, 2013). A noção de categorização sofre mudanças, passando a ser vista não apenas como um processo individual, mas como o processo social e cultural de moldar o contexto em que o ser humano se situa.

Categorizar é uma habilidade do ser humano, pois a espécie tem a capacidade natural de reconhecer similaridades entre duas ou mais entidades e de colocá-las dentro de um mesmo grupo. Para Almeida (2018, p. 270), “a categorização é um processo mental realizado, quase sempre de forma automática e inconsciente, pela espécie humana, em suas diferentes interações cotidianas, para organizar, em classes, tudo aquilo que experiencia, [...]”.

Esse processo pelo qual o pensamento é organizado é responsável pela identificação, classificação e nomeação de diferentes entidades como pertencentes a um mesmo grupo.

A categorização é um elemento central da cognição humana e é, ao mesmo tempo, realizado por uma pessoa e por todas as pessoas, por isso, além de ser um fenômeno antropto-biofísico-psíquico, é, da mesma maneira, geo-sócio histórico-cultural-político-ideológico e a partir do qual é possível a construção de diferentes realidades. Quando a humanidade conceptualiza e categoriza, ela constrói o seu mundo, a partir da sua percepção do que existe

independente dela; assim sendo, a realidade humana não existe independentemente do ser humano que a experimenta, a vivência, a constrói e a explica, com sua mente corporificada, nas mais diversas interações de que participa, no seu dia a dia, tempo, espaço, sociedade, cultura (ALMEIDA, 2018, p. 271).

Essa explanação evidencia que a categorização do conhecimento efetuada pela linguagem reflete as experiências compartilhadas pelos indivíduos, em diferentes projeções e os contextos sócio-histórico-culturais vivenciados, das mais concretas às mais abstratas, o que permite que as construções linguísticas sejam interpretáveis e a comunicação funcione (SILVA, 2004).

Para a LC, a categorização é fundamentada em protótipos, pois as categorias adquirem o papel de recipientes e os seus elementos são considerados reflexão de uma realidade. Lakoff (1987) considera as categorias como centrais para explicar como a experiência humana é significada, pois é através da categorização que ela se faz significativa para os indivíduos. O ato de categorizar é uma capacidade cognitiva essencial à vida, é um fator básico à sobrevivência da espécie humana. Faz-se como consequência do pensamento corporificado, produto do raciocínio consciente e inconsciente do ser humano no processo de organização do universo, através da percepção que aparelha o mundo em termos de tipos e classes de objetos.

Sem a habilidade de categorizar, nós não poderíamos funcionar, seja em um mundo físico, seja em nossas vidas sociais e intelectuais. O entendimento de como categorizamos é central para a compreensão de como nós pensamos e como nós funcionamos, e, portanto, central para um entendimento do que nos torna humanos. (LAKOFF, 1987, p. 6, Tradução nossa)⁸

Assim, as categorias são parte de um construto alicerçado nas relações de um povo que atua em um determinado tempo e em um determinado espaço geográfico. Essa nova forma proposta de categorização é conhecida como Teoria dos Protótipos, que é um modelo teórico que estuda a categorização. A Teoria dos Protótipos define categorias com base em uma característica específica dessa categoria ou por um conjunto de entidades dentro da categoria que representam um membro prototípico. As categorias possuem membros centrais e membros periféricos: os centrais possuem suficiente similaridade com o protótipo, enquanto os periféricos possuem poucos traços em comum com o núcleo categorial, o que leva à gradação das categorias.

⁸ Without the ability to categorize, we could not function at all, either in the physical world or in our social and intellectual lives. An understanding of how we categorize is central to any understanding of how we think and how we function, and therefore, central to an understanding of what makes us human. (LAKOFF, 1987, p. 6)

O protótipo será, assim, a estrutura conceptual modelar que, para os falantes, corresponde prioritariamente a uma determinada conceptualização. Não pode ser entendido como, no início, o foi: uma “coisa” que representa toda uma categoria. Por exemplo, entender-se que há um determinado pássaro concreto que é o modelo através do qual construímos a categoria pássaro. Esta coisificação cognitiva não é, obviamente, defensável, porque os efeitos de prototipicidade não se verificam apenas relativamente a realidades físicas como ave ou fruto, mas, pelo menos, a todas as organizações mentais linguisticamente traduzíveis (TEIXEIRA, 2005, p. 3).

Um exemplo disso é a categoria AVE, na qual um membro nuclear poderia ser SABIÁ, ao passo que PINGUIM seria um membro mais periférico (FINATTO, 2001), pois embora o PINGUIM ponha ovos e tenha asas, elas não são usadas para voar, funcionam apenas como nadadeiras, eles ainda apresentam corpo hidrodinâmico como as focas. Esse é um exemplo que evidencia, assim, a tendência de agrupar os conceitos em categorias e subcategorias, num processo de categorização que é considerado como uma capacidade cognitiva essencial à vida que faz parte da sobrevivência do ser humano.

Os membros que compartilham um número maior de atributos entre si tendem a ser mais centrais e, portanto, mais prototípicos do que os membros que compartilham menos características com o grupo, considerados membros mais periféricos, podem também possuir um atributo muito diferente dos demais, mesmo compartilhando muitas características, conforme ocorrem nos exemplos de “ave” e “pinguim”. Ibarretxe-Antuñano (2012) afirma que

Categorias são entidades graduais, nas quais existem elementos que ocupam a posição central, os chamados protótipos, e que eles compartilhem mais informações entre si do que outros elementos, que mesmo sendo incluídos na categoria, ocupam posições menos centrais, mais periféricos, os elementos marginais (IBARRETXE-ANTUÑANO, 2012, p. 19). (tradução nossa)⁹.

Essa teoria argumenta, ainda, que sistemas conceituais de categorias não existem objetivamente no mundo real, mas estão arraigados nas experiências pessoais e coletivas. Dessa maneira, as categorias conceituais divergem de cultura para cultura e mesmo entre indivíduos de mesma cultura (CARVALHO; SOUZA, 2013, p. 14). Assim, na esteira de conhecimentos adquiridos pelos escreventes, eles tentam atribuir, mesmo inconscientemente, propriedades típicas à descrição nas categorias dos objetos que eles conhecem.

⁹ Las categorías son entidades graduales, en las que hay elementos que ocupan la posición central, los denominados prototipos, y que comparten más información entre sí que otros elementos, que aun siendo incluidos dentro de la categoría, ocupan posiciones menos centrales, más periféricas, los elementos marginales.

Acerca disso, Lakoff (1987) aponta que uma das maneiras de se compreender uma categoria é via submodelos metonímicos ou através de exemplos salientes de uma dada categoria. Esses modelos são responsáveis por representarem os exemplos mais conhecidos para conceber uma categoria. Dessa forma, pode-se dizer que toda categoria é caracterizada a partir de um modelo saliente. Ibarretxe-Antuñano (2018) complementa essa assertiva dizendo que “os diferentes conceitos que expressamos com a linguagem são, portanto, baseados em nossa experiência corporal e cultural e são sistematicamente estruturados por meio de mecanismos cognitivos como a metáfora” (IBARRETXE-ANTUÑANO, 2018, p. 40). (tradução nossa)¹⁰.

Essa discussão leva o indivíduo a inferir que as categorias são influenciadas e estruturadas pelos processos cognitivos e não apenas somente observáveis no âmbito do discurso. O ato de categorizar forjado pela LC é considerado como um processo interacional que emerge no discurso e depende de um contexto situacional, pois ele evidencia os elos entre as ações e aos processos cognitivos os quais os sujeitos estão inseridos.

A seguir, apresenta-se uma breve discussão sobre a conceptualização que envolve uma atenção especial à experiência humana, visto que o significado só é construído a partir da interação do ser humano com o mundo que o cerca.

2.3.2 Conceptualização

Há diferenças de compreensão até entre as pessoas que falam a mesma língua, porque a compreensão está intimamente ligada à experiência de vida de cada indivíduo, além de aspectos culturais.

Como foi visto anteriormente, o experiencialismo, difundido pelas ciências cognitivas, em LC, apresenta uma visão diferenciada para pensamento e linguagem. O pensamento é moldado pela corporeidade e experiências, é também imaginativo, indo além de uma representação da realidade, já a linguagem é o resultado das experiências físicas e culturais, marcada por metáforas, metonímias, esquemas de imagens e *frames*.

Diante disso, vale trazer para o cerne da discussão um dos princípios essenciais em Linguística Cognitiva que diz respeito ao significado, à conceptualização. Silva e Batoréo (2010) afirmam que

¹⁰ Los diferentes conceptos que expresamos con el lenguaje están, por lo tanto, basados en nuestra experiencia corporal y cultural se estructuran sistematicamente através de mecanismos cognitivos como la metáfora (IBARRETXE-ANTUÑANO, 2018 p. 40)

Um processo de conceptualização consiste numa determinada perspectivização do conceptualizador relativamente a uma entidade ou situação. Quer isto dizer que a conceptualização envolvida no significado de uma expressão lexical ou gramatical não pode ser caracterizada somente em termos das propriedades do objecto de conceptualização, mas tem que necessariamente ter em conta o sujeito de conceptualização. Em Linguística Cognitiva, costuma designar-se pela expressão *perspectivização conceptual* (tradução que propomos para o termo inglês “construal”) o modo e os modos alternativos de conceptualizar determinada situação (SILVA; BATORÉO, 2010, p. 233).

Isso significa dizer que as estruturas gramaticais e as palavras disponíveis no léxico se configuram como recursos que o falante utiliza para simbolizar suas experiências da vida cotidiana. Então, pode-se refletir que aquilo dito pelas pessoas a respeito do mundo não está representando o mundo em si, mas a visão que elas possuem dele. Tem-se, dessa forma, uma leitura de mundo que é mediada pela experiência cotidiana e pela cultura, uma vez que, como já salientado

[...] de acordo com o modelo teórico cognitivista, para criar e entender os significados não basta levar em conta o processamento mental do falante/ouvinte e o seu conhecimento meramente linguístico, é preciso, pois considerar principalmente, o seu conhecimento enciclopédico, isto é o seu conhecimento de mundo (SANTOS, 2018, p. 188).

A capacidade de perspectivização conceptual e o conceito de conceptualização em LC refletem um slogan defendido por Ronald Langacker que diz: “gramática é conceptualização”. Segundo Langacker (1996), a gramática de uma língua é reflexo de distintos processos de conceptualização, isto é, os padrões de combinações das diversas estruturas de uma determinada língua são resultados de processos que ocorrem no nível do sistema conceptual humano. Assim, sugere-se que a linguagem é simbólica em todos os seus aspectos, incluindo aspectos morfossintáticos.

Para Silva e Batoréo (2010), a conceptualização consiste em modos alternativos de experienciar cognitivamente elementos do cotidiano como objetos e situações, o que é realizado por capacidades cognitivas, pois o significado linguístico é cognitivo. É por meio dessa habilidade que se identificam os significados das expressões que emergem e se desenvolvem no discurso, eles são resultantes de operações cognitivas que envolvem a linguagem e o mundo. Para Langacker (1996), o significado de uma expressão não é apenas o conteúdo conceptual que evoca, mas também a construção desse conteúdo, pois, como já foi dito anteriormente, o conteúdo é construído cognitivamente por diferentes formas de observar.

Com base nessa reflexão, percebe-se que o significado é representado pelas ações dos sujeitos no mundo. Pode-se dizer que significar é uma construção produzida pelos sujeitos cognitivos no percurso da interação comunicativa, desta maneira, “os significados só podem ser descritos com base nas experiências humanas, assim como no conjunto de conhecimentos provenientes desses conhecimentos” (MARTELOTTA, 2011, p. 184).

Langacker (1996) propõe o conceito de conceptualização como *o locus* da significação na base da gramática cognitiva. Esse posicionamento estabelece uma concepção que está pautada no sentido, envolvendo a relação entre língua, cognição e cultura, de modo que os significados das expressões linguísticas são as conceptualizações.

O significado reside na conceptualização, no sentido mais amplo do termo. Ele recupera concepções fixas e novas, experiências sensoriais e motoras, concepções instantâneas e aquelas que se deixam descobrir no curso do tempo, e a completa apreensão do contexto físico, social, cultural e linguístico (LANGACKER, 1996, p. 108).

O significado, então, deve ser entendido como conceptualização, pois envolve qualquer tipo de experiência mental, seja ela abstrata, linguística, emotiva etc. (LANGACKER, 1988). Isso quer dizer que o significado de uma expressão incluirá não só o conteúdo conceptual acionado em seu uso, mas também a forma de construção desse conteúdo (SILVA, 2006). Assim, a ciência cognitiva propõe novas respostas que se contrapõem aos argumentos da visão clássica de mundo e esse novo olhar traz uma nova perspectiva para a conceptualização que é o realismo experiencial.

3 REFLETINDO SOBRE OS MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS

Os MCIs são produtos da cognição humana, e, assim, através desses MCIs temos uma capacidade de conceitualização que baseamos cognitivamente em algumas habilidades, as quais estão conectadas à formação de estruturas simbólicas relacionadas às experiências diárias

(LAKOFF, 1987, p. 281).

Estudos da linguagem sob uma abordagem cognitiva proporcionaram avanços para o estudo da significação, pois buscaram compreender, além do modo pelo qual se categorizam as coisas, o que acontece concomitantemente, ou seja, como são organizados nas mentes os elementos já categorizados.

Esses elementos são estruturados em Modelos Cognitivos Idealizados, doravante MCI's que correspondem às teorias sobre o mundo. Esses modelos são ao mesmo tempo cognitivos, por se construírem no raciocínio, modelando também a conceptualização e são culturais por serem resultados de crenças, valores, práticas de uma cultura.

A noção de Modelos Cognitivos Idealizados constitui o cerne da Semântica Cognitiva e são considerados estruturas conceituais complexas, de caráter experiencial, que organizam o conhecimento geral do mundo. Eles são construtos mentais que resultam da interação dos indivíduos com seu ambiente, via corporalidade.

O conceito de MCI foi desenvolvido por Lakoff (1987) e se trata de estruturas de organização do conhecimento que produzem formas categoriais e efeitos prototípicos. O MCI é alimentado por outras estruturas, como: frames, esquemas imagéticos, metáforas, metonímias. Eles se constituem como construções cognitivas advindas das práticas socioculturais que acomodam vários domínios do conhecimento humano, sendo eles práticos e teóricos. Dessa forma, os MCI's são alimentados tanto pelas experiências dos indivíduos no espaço, ou seja, utilizando a base do esquema imagético, quanto pelas projeções metafóricas e metonímicas entre domínios diversos.

Para que se possa compreender melhor a noção de MCI, considere-se a lexia escrita no exemplo a seguir retirado o PCN (1998):

A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, **da enorme ampliação da utilização da escrita**, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais (BRASIL, 1988, p. 17). (grifos do autor).

Para se estudar o exemplo acima à luz do MCIs, faz-se necessário questionar o sentido de *escrita* dentro deste contexto. É possível perceber que a estrutura linguística que envolve esse item lexical, apresenta-se dentro de um contexto de uso, evocado pelo verbo *utilizar* que está no domínio do *objeto*, da *posse* evocados através da experiência humana. Assim, de acordo com Lakoff (1987), os modelos cognitivos idealizados se constituem como experiência para entender o mundo e construir sentidos.

Desta forma, verifica-se que, ao acionar a lexia escrita na estrutura linguística, observa-se o que é acionado sobre ela, uma vez que os alunos envolvidos nesse processo compartilham modelos sociopolítico-culturais que são construídos dentro da escola e na sociedade. Trata-se de concepções e domínios que, ao serem mapeados evidenciam que *a nova realidade social* está sendo influenciada pela *enorme ampliação da utilização da escrita*.

Diante desta constatação, percebe-se que a palavra *utilizar* pode levar o sujeito a inferir que o modelo cultural em que a *escrita* está envolvida aponta para a ideia de uso da escrita, evocado pelo verbo *utilizar*, cujo conhecimento enciclopédico, segundo o dicionário on-line de Português-Dicio, aponta que é *lançar mão de, fazer uso de; usar*. Desta forma, considera-se que *objeto* é o domínio semântico pelo qual a lexia *escrita* também é compreendida. Portanto, baseando-se nos pressupostos que embasam os MCIs, e através dos domínios mapeados, pode-se constatar que nessa construção linguística, sociopolítico-cultural está acionada a metáfora conceptual ESCRITA É OBJETO.

Duque e Costa (2012) afirmam que os MCI's seriam toda a estrutura de conhecimento de mundo, distribuída na mente de forma organizada, pois eles “[...] viabilizam o gerenciamento e uso do amplo conjunto de experiências adquiridas no dia a dia, durante toda a nossa vida” (DUQUE; COSTA 2012, p. 76).

Para Lakoff (1987), os MCI's apresentam um conjunto de propriedades ajustadas à natureza da cognição: a) são experienciais; b) apresentam uma natureza gestáltica; c) têm uma estrutura ecológica e são imaginativos. Eles partem de outros princípios estruturantes para a sua composição, entre eles, estão os esquemas imagéticos e as metáforas e metonímias, como citado anteriormente.

Feltes (2007) assevera que MCI's são constructos idealizados porque não precisam se ajustar necessária e perfeitamente ao mundo, são resultados da interação do aparato cognitivo humano e do contexto, via experiência. São determinados por necessidades, propósitos valores, crenças podendo constituir diferentes modelos para entendimento de uma situação ou,

ainda, ser contraditórios entre si. “Os modelos, portanto, são o resultado da atividade humana, cognitivo-experencialmente determinada, resultado da capacidade da categorização humana.” (FELTES, 2007, p. 89)

Uma característica desses modelos é o fato de que são elementos estáveis do sistema de categorias. Em diferentes contextos, os MCI's podem corresponder a modelos culturais, já que o sistema conceptual humano e várias categorias por ele geradas são, ao mesmo tempo, cognitivos e culturais. Ainda sobre essa temática, Feltes (2007) acrescenta:

A cognição humana está inextricavelmente ligada experiência humana corpórea, social, cultural e histórica. Observa-se, entretanto, que sob certos aspectos, nem todos os modelos cognitivos podem ser entendidos como modelos culturais, já que há discussões da tese de que alguns modelos cognitivos possuem caráter universal (FELTES, 2007, p. 90).

A fim de uma especificação mais “concreta”, será adotado um dos exemplos utilizado por Lakoff (1987) do MCI associado à categoria *Semana* e outro citado por Silva (1997). Lakoff explica que o conceito de *Semana* só pode ser definido relativamente a um modelo cognitivo idealizado em que se entende o conceito, o conhecimento, de semana como sete partes organizadas em uma sequência linear sendo que cada parte é chamada de um dia. Assim, o conceito de Final de Semana sugere uma semana de trabalho de cinco dias seguido de um intervalo de dois dias. Segundo o referido autor, o MCI que estrutura a categoria *Semana* na cultura é idealizado, pois semanas de sete dias não existem objetivamente no mundo, elas são criadas por seres humanos. Silva (1997) evidencia que:

os modelos cognitivos têm limites indeterminados e tendem a associar-se em redes ("networks"). Por exemplo, o modelo cognitivo do domínio "praia" (estar na praia) compreende vários contextos e situações e está associado a outros modelos cognitivos tais como os do sol, das férias, da areia, da pesca, etc. Metodologicamente, a descrição do modelo ou modelos cognitivos implicados por uma categoria não pode ser exaustiva, mas seletiva (SILVA, 1997, p. 81).

Logo, os modelos culturais, assim como os modelos cognitivos idealizados servem para organizar os diferentes domínios de experiências. É a partir dessa organização que se compreende o mundo e dele extrai sentido. Esses modelos são, portanto, os domínios dentro dos quais os conceitos adquirem significação.

3.1 A TEORIA DE ESQUEMAS DE IMAGENS

A premissa da LC está na corporeidade ou na corporificação, assim todas as vivências são concretizadas através de experiências corpóreas que não desconsideram o contexto cultural no qual o sujeito está inserido. De acordo com Silva (2002), pode-se dizer que se racionalizam aspectos do mundo através dos sentidos, ou seja, sensações que são transmitidas neurologicamente ao cérebro, e, por fim, à mente, formando os conceitos.

A percepção através do corpo parece ser, efetivamente, um meio para conhecer o que existe ao redor e o conhecimento não se torna objetivo, mas experiencial. Assim, a corporificação está estritamente relacionada aos esquemas de imagens¹¹, pois o ser humano é espacial e experiencia o deslocamento. Há uma relação de dependência entre mente e corpo, de modo que os conceitos se estruturam devido à ação do sistema sensório-motor no mundo.

As relações espaciais são percebidas por meio da proximidade ou distância em relação a algo, ou de acordo com a posição do indivíduo em relação a um ponto de referência; conceitos, como perto, longe, através, em frente, atrás, sobre, sob, dentro, fora etc., são percebidos de forma automática, por meio do sistema motor, perceptual e conceitual. Essas relações espaciais são elementares, porque possuem uma estrutura interna constituída por um esquema de imagem, um perfil e uma estrutura de trajetória-ponto de referência.

Em 1987, sete anos após a publicação do *Metaphors we live by*, Mark Johnson lançou um livro intitulado *The body in the mind*, em que o autor reflete mais criticamente sobre os aspectos levantados anteriormente acerca da base física que estrutura o estabelecimento de significados, tornando o sentido experiencial. Nessa obra, Johnson (1987) caracteriza como padrões algumas experiências básicas que estão presentes na cognição e estruturam a conceptualização. O livro traz como questão central o conceito de *image schema* ou *image schemata*, traduzido como “esquema de imagem” que ratifica o quão importante é a experiência corpórea no estabelecimento de significados.

Em seu livro (1987) *The Body in the Mind*, Mark Johnson propôs que a experiência corporificada dá origem a esquemas de imagem dentro do sistema conceitual. Esquemas de imagens derivam da experiência sensorial e perceptiva à medida que interagimos com e mover-se no mundo. Por exemplo, dado que os humanos andam eretos, e porque temos uma cabeça no topo de nossos corpos e os pés na parte inferior, e dados a presença da

¹¹ O termo 'imagem' em 'esquema de imagem' é equivalente ao uso deste termo na psicologia, onde a experiência imagética se relaciona e deriva de nossa experiência do mundo externo. Outro termo para este tipo de experiência é experiência sensorial, porque vem de mecanismos sensório-perceptuais que incluem, mas não estão restritos ao sistema visual. (EVANS; GREEN, 2006, p. 178).

gravidade que atrai objetos sem suporte, o eixo vertical do corpo humano é funcionalmente assimétrico. (EVANS; GREEN, 2006, p. 178). (tradução nossa)¹².

Os esquemas de imagem envolvem as experiências dos corpos humanos com o mundo físico, especialmente a experiência com as forças que atuam sobre os corpos ao longo da existência; assim revelam que os seres humanos possuem um nível de interação com a realidade capaz de desenvolver sistemas conceituais baseados em categorias de nível básico, através da percepção gestáltica¹³, da ativação neural, da conceitualização imagética e da interação motora. Para Sperandio (2010),

Os modelos de esquemas de imagem são conceitos apreendidos de forma direta e utilizados, metaforicamente, para estruturar conceitos complexos. Esses modelos possuem uma natureza corpórea-cinestésica que os torna compostos por imagens sinestésicas, ou seja, pela percepção que possuímos de nosso corpo, do movimento corporal, do formato dos objetos. Os modelos impõem estrutura à experiência de espaço e são projetados para domínios conceituais abstratos por meio de metáforas e metonímias, estruturando modelos cognitivos complexos (SPERANDIO, 2010, p. 26)

Nesse sentido, Johnson (1987) defende que os esquemas de imagem são estruturas que organizam representações mentais em um nível mais genérico e abstrato do que aquelas que se usam para formar imagens mentais propriamente ditas. Entende, assim, que a ocorrência da palavra imagem no conceito pode remeter à percepção para o leitor de que se trata de uma figura detalhada, uma foto mental ou um registro visual preciso, de qualquer ordem. Entretanto, segundo Johnson (1987), isso não ocorre, pois essas estruturas são dimensões não propositais e corpóreas e, ao mesmo tempo, centrais para o estabelecimento dos significados e das inferências realizadas, pois não há uma distinção entre mente e corpo, como a filosofia do passado concebia ao estabelecer as dicotomias que distinguem mente e corpo, razão e emoção e pensamento e sentimento. Os esquemas de imagens são, portanto,

[...] estruturas maleáveis, que podem se ajustar a situações similares, ainda assim diferentes, que manifestem uma estrutura subjacente recorrente. Desta forma, tais estruturas podem abranger um amplo número de instâncias

¹² In his (1987) book *The Body in the Mind*, Mark Johnson proposed that embodied experience gives rise to image schemas within the conceptual system. Image schemas derive from sensory and perceptual experience as we interact with and move about in the world. For example, given that humans walk upright, and because we have a head at the top of our bodies and feet at the bottom, and given the presence of gravity which attracts unsupported objects, the vertical axis of the human body is functionally asymmetrical.

¹³ De acordo com a psicologia de Gestalt, a percepção é um todo que é maior que a soma das partes que o constituem. Nossas percepções estariam presentes na nossa mente como símbolos distintos de seus elementos particulares. Essas percepções holísticas modelariam a visão e outros sentidos dos indivíduos. (WERTHEIMER, 1945, p. 20)

em contextos variados, tornando as experiências organizadas e significativas. (JOHNSON, 1987, p. 24). (tradução nossa)¹⁴.

Dessa forma, os esquemas de imagem possuem um caráter dinâmico, pois são concebidos como estruturas de organização da experiência e compreensão. Eles não constituem uma lista fechada, no entanto existem alguns mais frequentes. Entre os que são linguisticamente realizados de diferentes maneiras, estão: *CONTAINER OU RECIPIENTE, ORIGEM-PERCURSO-META, PERCURSO, ELO, FORÇA, EQUILÍBRIO, BLOQUEIO, REMOÇÃO, CONTRAFORÇA, COMPULSÃO, PARTE-TODO, CENTRO-PERIFERIA, EM CIMA-EMBAIXO, À FRENTE-ATRÁS, DENTRO-FORA, PERTO-LONGE, CONTATO, ORDEM LINEAR*. (JOHNSON, 1987, p.126)

Como citado anteriormente, esses esquemas não são conceitos detalhados, mas abstratos, consistindo em padrões que emergem de instâncias repetidas da experiência de base corpórea. O esquema CONTAINER possui três elementos, por exemplo, um interior, um exterior e um limite que os separa. Ele resulta da experiência corporal do ser humano com esse tipo de objeto, que propicia o uso de expressões que indicam movimento para dentro ou para fora, evidenciando a percepção do corpo como CONTAINER. As partes não fazem sentido sem o todo, pois não há um interior sem um exterior e um limite separando-os. De acordo com Johnson (1987), esquemas de imagem como o esquema CONTAINER são diretamente fundamentados na experiência corpórea: eles se relacionam e derivam da base sensorial da experiência, como por exemplo:

- (1) Os alunos estão dentro da escola.
- (2) Ele jogou o caderno para fora da escola.
- (3) Coloquem os alunos na sala.¹⁵

Assim, pode-se perceber que os esquemas se encontram diretamente percebidos e sentidos pelos corpos dos indivíduos e, de acordo com Johnson (1987), somente o ser humano, ao contrário de outros animais, “tem mecanismos neurais para estender metaforicamente os esquemas de imagem em conceptualizações abstratas e racionais” (JOHNSON, 1987, p. 141).

¹⁴ [...] malleable structures, which can adjust to similar yet different situations that manifest a recurring underlying structure. In this way, such structures can cover a large number of instantiations in varied contexts, making the experiences organized and meaningful.

¹⁵ Os exemplos constituem-se autorais.

Isso significa que os esquemas de imagem são conceitos, mas de um tipo especial: são os alicerces do sistema conceitual, porque são os primeiros conceitos que surgem na mente humana, e precisamente porque se relacionam com experiência sensório-perceptual, eles são particularmente esquemáticos. Às vezes isso é mais difícil entender a ideia de um conceito de imagem esquemática do que captar a ideia de um conceito muito específico como GATO ou LIVRO (EVANS; GREEN, 2006, p. 180). (tradução nossa)¹⁶.

A ideia de que os esquemas de imagens são os alicerces dos sistemas conceituais, derivados de experiências sensório-perceptuais dão origem a novos conceitos mais complexos e essencialmente importantes, como o papel da metáfora, que é considerada uma das principais formas de projeção como estruturadora do sistema conceitual humano, quando funciona na conversão de dimensões não propositais e corpóreas em conceitos abstratos, pois, argumenta Johnson (1987), os conceitos que não são diretamente baseados na experiência são o resultado de extensões figurativas de esquemas de imagens. Dessa forma, de acordo com Peña Cervel (2012, p. 75), “os esquemas de imagens não são entidades caóticas desprovidas de estrutura, mas se organizam em torno de elementos estruturais e das relações estabelecidas entre eles, ou seja, uma série de postulados que configuram sua lógica interna ou básica”.

3.2 A TEORIA DA METÁFORA

Esta subseção empenha-se em refletir acerca da metáfora conceptual, estudar sobre o seu carácter cognitivo e sua função na conceptualização, ou seja, o seu papel concernente à criação dos conceitos. Segundo Lakoff e Johnson (2002[1980]), alguns conceitos centrais em termos dos quais o corpo humano funciona são mais bem delineados ou definidos do que outros. As experiências emocionais, por exemplo, são tão básicas quanto às experiências espaciais e perceptuais, mas as emocionais são muito menos delineadas.

Como já exposto anteriormente, a compreensão de mundo está diretamente ligada às experiências e práticas sociais mediadas pela linguagem. O sistema conceitual humano para a LC passa a ser visto como fortemente metafórico, isto é, o pensamento é metaforicamente estruturado e definido: “o conceito é metaforicamente estruturado, a atividade é

¹⁶ This means that image schemas are concepts, but of a special kind: they are the foundations of the conceptual system, because they are the first concepts to emerge in the human mind, and precisely because they relate to sensory-perceptual experience, they are particularly schematic. Sometimes it is more difficult to grasp the idea of an image-schematic concept than it is to grasp the idea of a very specific concept like CAT or BOOK.

metaforicamente estruturada e, em consequência, a linguagem é metaforicamente estruturada” (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p.48).

Assim, a metáfora conceptual AMOR É UMA VIAGEM traz no seu bojo um conceito abstrato, pouco estruturado, que precisa ser discutido em termos de um outro, mais concreto, mais estruturado, *viagem*, em que os envolvidos nessa relação, amados e amantes, são entendidos como viajantes e seu relacionamento, como o veículo em que viajam, direcionado “sempre” a um destino comum.

Dessa forma, tem-se uma definição de metáfora para LC, uma vez que é possível compreender e experienciar um tipo de coisa no lugar de outra (LAKOFF; JOHNSON, (2002 [1980])). Essa é uma ação que acontece normalmente quando se compreende uma experiência em termos de uma outra que envolve abstrações ou emoções etc. Nas linhas seguintes, procura-se explicitar melhor sobre esse assunto, considerando aspectos históricos.

Com o advento da LC, o estudo da metáfora, nas últimas décadas, passa a ter um papel de destaque. Trabalhos têm sido produzidos, que vêm refletindo sobre o seu *status* restrito à figura de linguagem para assumir uma posição essencial ao pensamento e à conceptualização. Trata-se de um mecanismo da cognição humana utilizado por todos, independente de escolaridade ou classe social. Comumente, escutam-se pessoas dizerem:

(4) Minha cabeça está fervendo.

(5) Todos os dias estou cansada, mas hoje, estou destruída.

A todo momento as emoções diárias são expressas e compreendidas por metáforas, pois estão relacionadas à noção de perspectiva de diferentes modos de conceber os fenômenos e são essenciais ao pensamento e à forma de conceptualizar o mundo. Entretanto, a abordagem cognitiva da metáfora contrasta com a visão anterior que não reconhecia o seu papel na área da cognição e ainda era considerada com uma importância menor.

A metáfora, nesta dissertação, é compreendida como um processo sócio-cognitivo que tem, no texto, sua manifestação material e que se processa com base nas operações cognitivas básicas de identificação, integração e imaginação, pois é considerada como um processo cognitivo fundamental, não só no uso da linguagem, mas na compreensão e apreensão do mundo, como uma maneira de conceptualizar as experiências cotidianas.

Apesar dos estudos de George Lakoff e Mark Johnson, publicados em *Metaphor We Live By* (1980), terem significado um profundo avanço para as pesquisas sobre a metáfora no final do século XX e de, a partir deles, estudos serem realizados em uma perspectiva

interdisciplinar, perguntas continuam sendo feitas a partir do desenvolvimento de teorias, como por exemplo, a Teoria da Metáfora, que compreende os processos sócio-linguístico-cognitivos constitutivos desse fenômeno. No prefácio da edição brasileira dessa obra, afirma-se:

[...] o fato de Lakoff e Johnson terem descoberto um imenso sistema conceptual metafórico subjacente à linguagem cotidiana fez com que uma série de dicotomias objetivistas caíssem por terra, num efeito dominó, começando pela revisão da distinção entre literal/metafórico. (LAKOFF; JOHNSON, (2002[1980] p. 20).

Para Aristóteles (1998), a metáfora era um recurso estilístico a serviço da arte, atribuindo-lhe uma função não só heurística, mas também pedagógica, já que as palavras utilizadas nas metáforas eram dotadas de significado e facilitavam a aprendizagem de outros conhecimentos, tornando, portanto, esse processo cognitivo fácil e agradável às pessoas. Foi Aristóteles quem primeiro apresentou um tratamento filosófico à metáfora, destacando o seu valor cognitivo e descrevendo-a na arte da poesia como um meio pelo qual o poeta produz conhecimento através da imitação artística e, na arte da retórica, como forma de se obter sentido na produção de argumentos persuasivos.

Na concepção de Quintiliano (1887), a metáfora era considerada um tropo para atribuir significação, ou seja, ela opera no processo de substituição de um termo por outro, em que esses termos se relacionam por meio da semelhança, havendo um processo de transferência de significado. Desse modo, o que possibilita a permanência do significado, no contexto, é a semelhança entre as palavras como também pensava Cícero.

Nessa perspectiva, a metáfora seria indesejável nos discursos objetivos, em que se deveria usar uma linguagem clara, precisa e, portanto, literal. Em virtude dos pressupostos objetivistas sobre a linguagem, que por séculos e décadas influenciaram várias teorias, o estudo da metáfora sobreviveu de forma superficial. Assim, a metáfora, bem como a ironia e a metonímia, deveriam ser evitadas quando se pretendesse falar objetivamente.

Contudo, na área dos estudos literários, a metáfora ainda era um tópico central, dividido entre reconhecimento do caráter especial, figurativo, artístico, provocador de um efeito de sentido original o qual é o alvo de interesse da literatura.

Em contrapartida, é possível perceber que conceitos utilizados no cotidiano são metafóricos. Conceptualizam-se conceitos básicos como tempo, causa, propósito, por exemplo.

(6) TEMPO – Movimento - O final do ano está chegando.

(7) CAUSA - Força física - A invasão jogou o país na guerra.

(8) PROPÓSITO – Destino - Eu ainda chego lá. (ABREU, 2015).

Lakoff (1997) expõe que a visão experiencialista toma aspectos imaginativos do pensamento, que são a metáfora, a metonímia e imagens mentais, como centrais para o pensamento e não algo auxiliar ou periférico, pois é a capacidade imaginativa que permite o pensamento abstrato, não literal e leva a mente para além do que se pode ver, sentir, para além do físico.

Assim, atribui-se a capacidade imaginativa ao *status* de corporificada, já que as metáforas, metonímias e imagens são baseadas na experiência que assumem o *status* de *conceptual*, uma vez que “[...] as metáforas conceituais são caracterizadas por ser um fenômeno cognitivo, não um simples acidente linguístico, e por isso, sua presença é onipresente dentro e fora da linguagem” (SORIANO, 2012, p. 92, tradução nossa)¹⁷

Segundo Lakoff e Johnson (2002 [1980]), em todos os momentos e aspectos da vida cotidiana, a realidade é estruturada em termos de metáforas e o ser humano passa a pensar e a agir a partir delas, como evidenciado pelos exemplos 4 e 5, pois tanto as lexias *fervendo* e *destruídas* nas construções assumem perspectivas que denotam emoções. Segundo Vereza (2010), por trás desses usos cotidianos do conceito de metáfora (e sua aparente contraparte “literal”), parece haver uma visão do fenômeno metafórico como o uso de um termo, ou “expressão”, que está sendo usado em lugar de outro mais direto, mais objetivo e, portanto, mais real ou verdadeiro.

De acordo com Silva (2006, p. 133), “o próprio corpo humano é um centro de expansão metafórica bastante produtivo: são vários os termos de partes do corpo humano que desenvolveram sentidos metafóricos (mais ou menos) lexicalizados”. Assim, o corpo exerce um papel decisivo na criação do significado e da compreensão, visto que a interação do sujeito com o ambiente físico e cultural define o que é significativo para o ser humano e, por conseguinte, determina sua maneira de compreender.

As experiências das pessoas permitem que as expressões linguísticas sejam criadas através da interação humana, porque a mente não está isolada das experiências corporais na compreensão do mundo. As experiências corporais e socioculturais permitem que se tenha acesso aos conhecimentos de mundo. Assim, neste contexto, Lakoff e Johnson (2002[1980]) afirmam que a experiência é cultural, pois ela está atrelada ao mundo e a cultura. Assim, eles ainda afirmam,

¹⁷ [...] las metáforas conceptuales se caracterizan por ser un fenómeno cognitivo, no un simple accidente lingüístico, y por esta razón su presencia es ubicua dentro y fuera del lenguaje.

Nós descobrimos que, pelo contrário, a metáfora é generalizada na vida cotidiana, e não apenas na linguagem, mas em pensamento e ação. Nosso sistema conceitual, em termos de como nós pensamos e agimos, tem sua natureza fundamentalmente metafórica (LAKOFF; JOHNSON, (2002 [1980], p. 3).

Lakoff e Johnson (2002 [1980]) assumem um ponto de vista que se afasta radicalmente da concepção clássica, uma vez que defendem que a linguagem cotidiana é densamente metafórica e apenas parcialmente literal, postulando que o raciocínio humano está estruturado em termos de mapeamentos metafóricos entre domínios experienciais. Dessa forma, consideram a metáfora parte central da cognição humana.

Esse estudo os levou a concluir que a maior parte da linguagem cotidiana é metafórica, e somente uma pequena parte é literal¹⁸. Como se pode observar no exemplo trazido pelos autores Lakoff e Johnson (2002[1980]), a metáfora conceptual DISCUSSÃO É GUERRA torna acessível uma série de expressões típicas do vocabulário de guerra: atacar, destruir, vencer, ganhar, derrubar.

Assim, experiencia-se e compreende-se DISCUSSÃO, um domínio experiencial mais abstrato, em termos do conceito de GUERRA, corriqueiramente conceptualizado como uma batalha verbal. Nesse sentido, Lakoff e Johnson (2002[1980]) afirmam que a metáfora consiste num mapeamento sistemático entre dois domínios conceptuais que são: o domínio-fonte e o domínio-alvo, em outras palavras, o primeiro (mais físico) considerado fonte das inferências e o segundo (mais abstrato), onde as inferências se aplicam. De acordo com Soriano (2012, p. 88)

A metáfora conceitual é um fenômeno de cognição em que uma área semântica ou domínio é representado conceitualmente em termos de outro. Isto quer dizer que usamos nosso conhecimento de um campo conceitual, geralmente concreto ou perto da experiência física, para estruturar outro campo que costuma ser mais abstrato. O primeiro é chamado de domínio fonte, pois é a origem da estrutura conceitual que importamos. O segundo é chamado de domínio de destino (SORIANO, 2012, p. 88). (tradução nossa)¹⁹.

¹⁸ A dicotomia figurado/metafórico e literal não é muito utilizada e nem aceita com tranquilidade pela LC.

¹⁹ La metáfora conceptual es un fenómeno de cognición en el que un área semántica o dominio se representa conceptualmente en términos de otro. Esto quiere decir que utilizamos nuestro conocimiento de un campo conceptual, por lo general concreto o cercano a la experiencia física, para estructurar otro campo que suele ser más abstracto. El primero se denomina dominio fuente, puesto que es el origen de la estructura conceptual que importamos. El segundo se denomina dominio meta o destino.

As metáforas conceituais já analisadas por Lakoff e Johnson (2002[1980]) trouxeram uma base sólida para essa revolução paradigmática. A metáfora passa a ser entendida como uma racionalidade imaginativa, que une razão e imaginação no processo de construção de sentido. Portanto, entende-se que a metáfora conceptual é assim denominada em virtude do sujeito, do ser humano conceptualizar alguma coisa.

Então, na metáfora DISCUSSÃO É GUERRA, a conceptualização é possível por causa do conhecimento que o ser humano tem armazenado no seu aparato cognitivo sobre a guerra (evento mais físico), o qual serve para entender o outro domínio conceptual discussão (mais abstrato), visto que, quando as pessoas discutem sobre algum tema, é comum relacionar as experiências cotidianas do discurso com o ato de guerrear, a fim de ganhar ou se envolver em uma discussão.

Kövecses (2010) ressalta que [...] as expressões linguísticas explicitam as metáforas conceituais, isto é, são as expressões linguísticas metafóricas que revelam a existência das metáforas conceituais.²⁰ Para ele, “as nossas experiências com o mundo físico servem de fundamentação natural e lógica para a compreensão de domínios mais abstratos” (KÖVECSES, 2010, p. 7)²¹. Quanto à expressão linguística e à metáfora conceptual, é válido ressaltar que

É importante distinguir entre metáfora conceitual e expressão linguística metafórica. Metáforas conceituais são esquemas abstratos de pensamento que se manifestam de muitas maneiras, incluindo a linguagem [...] essas expressões linguísticas podem variar de uma língua para outra, embora a metáfora conceitual seja a mesma (SORIANO, 2012, p. 87). (tradução nossa)²².

A metáfora para a LC é, então, uma propriedade do pensamento: “entende-se que as expressões linguísticas metafóricas são o reflexo visível de um mecanismo cognitivo que consiste em estabelecer uma vinculação conceptual entre domínios distintos.” (ALMEIDA et al., 2010, p. 34). Assim, “a metáfora não está meramente nas palavras que usamos, está em nosso conceito mesmo de discussão”. (LAKOFF; JOHNSON, (2002 [1980], p. 6).

De acordo com Pérez (2018),

²⁰[...] linguistic expressions make conceptual metaphors explicit. That is, it is the metaphorical linguistic expressions that reveal the existence of conceptual metaphors.

²¹ “Our experiences with the physical world serve as a natural and logical foundation for the comprehension of more abstract domains.”

²² Es importante distinguir entre metáfora conceptual y expresión lingüística metafórica. Las metáforas conceptuales son esquemas abstractos de pensamiento que se manifiestan de muchas formas, entre ellas el lenguaje. Estas expresiones lingüísticas pueden variar de una lengua a otra, aunque la metáfora conceptual sea la misma.

Assim, na economia global das línguas, a metáfora estaria cumprindo uma dupla função: guia a cognição do mundo nomeando-o com uma palavra que substitui outro nome possível; e simultaneamente definir uma representação ideologizada do nomeado. Uma vez que certos significados de cultura são expressos por meio de uma metáfora, sua repetição funciona como uma ressonância cognitiva e os efeitos dessa ressonância, por sua vez, operam como fatores que contribuem para a sedimentação ideológica de uma realidade. (PÉREZ, 2018, p. 56). (tradução nossa)²³.

No mesmo sentido de cultura e ideologia, Sardinha (2007) informa que as metáforas refletem a ideologia e o modo de ver o mundo de um grupo de pessoas, construídos em determinadas culturas. O referido autor assim pontua:

Metáforas conceituais são convencionais, quer dizer, são inconscientes (no sentido de que não damos conta de que as usamos e não no sentido freudiano, de reprimidas). Elas não parecem metáfora, no sentido tradicional (de uma figura de linguagem deliberada, usada para enfeitar, para fazer um truque de linguagem). Assim, elas se confundem com o senso comum; pensar que a relação amorosa a dos é como uma viagem seria natural na nossa cultura (ocidental, capitalista, monogâmica etc.), pois nos referimos a essas relações com expressões corriqueiras, comuns, do tipo ‘a gente se cruzou e resolveu seguir a vida juntos’, ‘a gente deu um tempo e achou melhor cada um seguir seu próprio caminho’ etc. (SARDINHA, 2007, p. 33).

A TMC representou um avanço fundamental para o entendimento da metáfora, pautado pelas experiências corpóreas, de acordo com Lakoff e Johnson (2002 [1980]), e nas relações culturais, na visão de Kövecses (2005, 2010), sinalizado pela mudança do *locus* da metáfora da linguagem para o pensamento (VEREZA, 2010). Essa visão das expressões metafóricas admite o experiencialismo e a corporificação.

O falante/escrevente, naturalmente e sem esforço, utiliza as metáforas e suas expressões metafóricas para diferentes propósitos diários. Lakoff e Johnson (2002[1980]), adotando como critério a função cognitiva, apontam para os três grandes tipos de metáforas conceptuais: estruturais, ontológicas e orientacionais:

De acordo com sua função, as metáforas podem ser classificadas como estruturais, ontológicas e orientacionais (Lakoff e Johnson 1980). A função da primeira (por exemplo, ENTENDER PARA VER) consiste em organizar nosso conhecimento do domínio-alvo usando a rica estrutura conceitual

²³ De este modo, en la economía global de los lenguajes, la metáfora estaría cumpliendo una doble función: orienta la cognición del mundo al nombrarlo con una palabra que sustituye otro nombre posible; y simultáneamente fija una representación ideologizada de lo nombrado. Una vez que ciertos significados de una cultura se expresan a través de una metáfora, su repetición opera a modo de resonancia cognitiva, y los efectos de esa resonancia, a su vez, operan como factores que coadyuvan a la sedimentación ideologizada de una realidad.

importada do domínio de origem. As metáforas de várias correspondências são por padrão metáforas estruturais, uma vez que - como vimos -esta é exatamente a sua função. Por sua vez, as metáforas ontológicas servem para dar uma status ontológico e, portanto, maior definição para domínios abstratos. (SORIANO, 2012, p. 99). (tradução nossa)²⁴.

Segundo Kövecses (2010, p. 33), o modo de classificar as metáforas é algo especialmente relevante e deve estar “de acordo com a convencionalidade, função, natureza e nível de generalização”²⁵. Nos três tipos de metáforas, o mapeamento ocorre entre dois conceitos que representam esse mapeamento, já que a metáfora não está na língua, mas na cognição humana. Lakoff (1993) advoga que as relações existentes no mapeamento não possuem um padrão fixo de correspondências conceituais, mas uma aberta possibilidade de correspondências potenciais dentro desses padrões.

As metáforas *estruturais* são aquelas cujos conceitos são estruturados um em relação ao outro; são constituídas por aproximações comparativas geralmente associadas a mundos interpenetrantes: uma coisa é compreendida em função da outra, assim, “a função cognitiva desta metáfora é permitir aos falantes compreender um alvo A por meio da estrutura de fonte B”²⁶ (KÖVECSES, 2010, p.37), ou seja, permitir uma compreensão do domínio-alvo através do domínio-fonte. No exemplo VIVER É LUTAR, tem-se o mundo existencial compreendido pela lexia (VIVER) juntamente com a expressão de batalha (LUTAR). Dessa forma, aqueles que concebem, metaforizam o mundo, podem conceptualizar a vida como uma constante batalha, guerra. Assim, têm-se expressões do tipo: Hoje o meu dia foi uma batalha, usarei todas as minhas armas etc.

As metáforas *orientacionais* são relacionadas à orientação espacial das pessoas: DENTRO-FORA, ALTO-BAIXO, FRENTE-TRÁS, LIGADO-DESLIGADO, PROFUNDO-RASO etc. Elas envolvem uma direção e tornam um conjunto de conceitos coerentes dentro de um sistema. Segundo Kövecses (2010, p. 40), “conceitos-alvo tendem a ser conceptualizados de maneira uniforme”²⁷. Conforme Lakoff e Johnson (2002[1980]), as metáforas orientacionais “não são arbitrárias. Elas têm uma base em nossa experiência física e

²⁴ De acuerdo a su función, las metáforas pueden clasificarse en estructurales, ontológicas y orientacionales (Lakoff y Johnson 1980). La función de las primeras (p. ej., COMPRENDxER ES VER) consiste en organizar nuestro conocimiento del dominio meta mediante la rica estructura conceptual importada del dominio fuente. Las metáforas de varias correspondencias son por defecto metáforas estructurales, ya que – como vimos – ésta es justamente su función. Por su parte, las metáforas ontológicas sirven para dar un estatus ontológico y por tanto mayor definición a los dominios abstractos.

²⁵ [...] according to the conventionality, function, nature, and level of generality of metaphor.

²⁶ [...] the cognitive function of these metaphors is to enable speakers to understand target A by mean of the structure of source B.

²⁷ [...] target concepts tend to be conceptualized in a uniform manner.

cultural”. Elas podem variar de uma cultura para outra, visto que são de natureza física e cultural.

Há um exemplo clássico para ilustrar essa metáfora: FELIZ É PARA CIMA/ TRISTE É PARA BAIXO; ambos os exemplos evidenciam sujeitos conceptualizadores diferentes, pois o primeiro exemplo revela um sentimento positivo e o segundo está relacionado à negatividade, tristeza, depressão. Diante desses exemplos, subjazem expressões metafóricas do tipo: Ele tem um alto astral / Ele está se sentindo para baixo.

As metáforas *ontológicas* são, também, baseadas nas experiências humanas. No entanto, em relação a outros objetos físicos e corpo humano permite que se entenda melhor certos eventos e experiências quando os veem como substâncias, seres ou entidades humanas. Elas não fornecem uma estrutura cognitiva tão clara para o domínio-alvo como as metáforas estruturais; são capazes de concretizar algo abstrato em termos de entidade, ou seja, as experiências são entendidas como objetos e substâncias e, percebidas como uniformes. As metáforas ontológicas são chamadas assim porque lidam com conceitos abstratos de uma forma menos abstrata e são representadas pela personificação.

De acordo com Lakoff e Johnson (2002[1980], p. 245), elas são “tão naturais e tão difundidas em nosso pensamento que normalmente são consideradas como auto evidentes, descrições diretas do fenômeno mental”. Segundo Kövecses (2010, p. 39), a “personificação faz uso de um dos melhores domínios-fonte que nós temos – nós mesmos”²⁸ (tradução nossa).

Ainda segundo Lakoff e Johnson (1980), as metáforas ontológicas referem-se ao fato de se poder compreender as experiências em termos de objetos e substâncias, selecionando partes delas e tratando-as como entidades discretas ou substâncias de uma espécie uniforme. Como no exemplo dado por eles: INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE, utilizam-se expressões metafóricas como: precisa-se combater a inflação, personificando o elemento inflação. Esse exemplo não esgota a função das metáforas ontológicas, pois elas servem para objetivos diversos, uma vez que podem ser usadas para referir, quantificar, identificar aspectos, identificar causas, agrupar objetivos ou ações motivadoras, entre outros. Vale ressaltar que essa classificação das metáforas já foi revista pelos seus autores em um momento posterior, em que eles asseguram

a divisão de metáforas em três tipos – orientacional, ontológica e estrutural – foi artificial. Todas as metáforas são estruturais (no sentido de que mapeiam estruturas de um domínio a outro); todas são ontológicas (na medida em que criam entidades de domínio-alvo); e muitas são orientacionais (uma vez que

²⁸ Personification makes use of one of the best source domains we have – ourselves.

mapeiam esquemas de imagens orientacionais) (LAKOFF; JOHNSON, 2003 p. 229) (Tradução nossa)²⁹.

Desse modo, as metáforas conceptuais são relativas a uma dada cultura, uma vez que Lakoff e Johnson (2002[1980]) atribuem grande parte da sistematicidade que se expressa no sentido metafórico como um reflexo das experiências culturais pelas quais se constrói a realidade.

Nesse sentido, uma metáfora utilizada em dada língua por uma comunidade específica de indivíduos é uma manifestação da competência e construção de uma realidade que está impregnada de valores culturais, uma vez que a metáfora conceptual é usada de maneira convencional, cultural e inconsciente, presente na constituição sócio-histórico-cultural dos sujeitos, podendo-se compreender os diferentes modos de conceber os significados dos discursos. Ela está no nível do pensamento e por estar atrelada ao sujeito, traz evidências da corporeidade a partir dos modos de ver o mundo de cada um.

²⁹ the division of metaphors into three types – orientational, ontological and structural – was artificial. All metaphors are structural (in the sense that they map structures from one domain to another); all are ontological (insofar as they create domain-targeted entities); and many are orientational (since they map orientational image schemes) (LAKOFF; JOHNSON, 2003 p. 229).

4 METODOLOGIA

Esta seção tem por objetivo apresentar as questões que fundamentam e delinham os passos metodológicos adotados para a elaboração deste trabalho, que está ancorado na Teoria da Metáfora Conceptual, na Conceptualização Conceptual, na Teoria dos Esquemas Imagéticos, arcabouços teóricos da Linguística Cognitiva, bem como na Teoria dos Fractais e na Técnica da Saturação.

O trabalho está respaldado em contribuições de estudos teóricos de diversas literaturas, no sentido de perceber e entender quais os caminhos metodológicos que os pesquisadores brasileiros em Linguística Cognitiva têm trilhado para realização das suas pesquisas, foi realizado um levantamento bibliográfico em teses e dissertações defendidas nos últimos cinco anos na área de SC, a fim de definir o melhor caminho a ser trilhado. É importante salientar que foi utilizado o site de busca de Bibliotecas on-line com o intuito de encontrar as palavras-chave *escrita, metáfora, conceptualização, esquemas de imagens e fractais*.

Neste sentido, apresentam-se reflexões, inquietações metodológicas que surgiram no desenvolvimento do estudo e, para tanto, seguiu-se utilizando o método qualitativo. No que diz respeito à pesquisa em LC, existe uma tendência de combinar método qualitativo e quantitativo para estudar e compreender os dados, no entanto, para melhor resposta dos resultados, optou-se, nesta dissertação, por utilizar com primazia a abordagem qualitativa.

Justifica-se a abordagem qualitativa, uma vez que a preocupação principal é com o estudo e interpretação dos dados, no contexto em que estão inseridos. Como os dados numéricos fazem parte do universo quantitativo, salienta-se o uso da metodologia quantitativa, pois a pesquisa também envolve a coleta e análise de dados quantificáveis, a fim de identificar a quantidade de expressões linguísticas metafóricas no corpus. O uso dessa abordagem revelou as principais metáforas implícitas nos documentos que conferem sentido ao domínio-alvo ESCRITA. Diante disso, é imperativo tecer uma descrição, ainda que pequena, das duas principais metodologias de pesquisa citadas antes de ampliar as discussões sobre a escolha da metodologia específica adotada nesta dissertação.

O movimento positivista influenciou fortemente as abordagens das pesquisas em ciências humanas e sociais, impulsionado pela amplitude e aceitação que obteve na comunidade científica como um todo. Ele firmava-se na ideia de que a ciência é o único meio de construção do conhecimento verdadeiro, ou seja, pregava uma espécie de primazia da ciência em detrimento de outras formas do conhecimento humano.

A partir dessa perspectiva, a teoria positivista, como orientadora da ciência, elege como critério único da verdade aquilo que pode ser comprovado através da experiência, dos fatos visíveis e positivos. Nessa concepção, surge a necessidade da prova concreta, objetiva, clara, mensurável ou quantificável para que a academia científica aprove algo como uma descoberta científica. Dessa forma, o paradigma positivista conta com o apoio da estatística para que as variáveis sejam objetivamente medidas. Contudo, a sua característica mais marcante é a visão estática, fixa e fotográfica da realidade (BORGES; DALBÉRIO, 2007, p. 4).

Destarte, a abordagem quantitativa se caracteriza por empregar a quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informação, quanto no tratamento dos dados, mediante procedimentos estatísticos. Nesse sentido, tem-se a ciência social que se constitui numa busca de autoconhecimento, da compreensão das crenças, valores e sentimentos humanos. Na oposição ao positivismo, os cientistas sociais críticos a essa vertente, defendem a compreensão qualitativa da vida social humana.

É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa. A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceitos e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

De acordo com Pereira (2001), os dados qualitativos possuem vantagens sobre os dados quantitativos por possuir referências menos restritivas e maior oportunidade de manifestação da subjetividade pesquisador/pesquisado. Esses dados somam-se à pesquisa quantitativa na tentativa de explicar adequadamente a realidade.

Desta forma, o tipo de abordagem adotada na escrita desta dissertação, partiu-se de uma visão qualitativa, uma vez que, não havia hipóteses iniciais, pois não existia uma afirmação que podia ser desafiada, uma hipótese que poderia ser aclarada, mas havia um tema delimitado e bastante significativo. Conceitos metafóricos relativos à *escrita* que coadunam com a reflexão de Lakoff e Johnson (2002[1980]) quando afirmam que grande parte das ações cotidianas e pensamentos humanos são construídos por metáforas conceptuais.

Diante desse contexto, traçaram-se caminhos para o desenvolvimento da trajetória desta seção que é composta por revisão sobre a metodologia em LC, a definição, constituição e caracterização do corpus e os procedimentos de análise.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme preconizou Gómez (2003), a escrita evoca uma pluralidade de perspectivas semânticas, as quais podem ser abordadas em estudos, produzindo desta forma conceitos e construção de significados. A escrita pode apresentar, a partir do contexto, valores semânticos distintos, uma vez que a construção do significado é um processo norteado pelo conhecimento enciclopédico que envolve a inferência. Assim, quando se é impelido a refletir sobre a escrita, em documentos oficiais da Educação, não se pode deixar de considerar a importância que uma lexia para o estudo semântico.

Desta forma, no intuito de compreender a diversidade de significados que podem estar associados ao conceito de *escrita*, para o desenvolvimento deste trabalho, foi eleito o estudo da escrita, a partir do registro desse item lexical em dois documentos oficiais norteadores da Educação no Brasil, como já indicado: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Cabe informar que, para a realização do trabalho, seguiu-se uma metodologia qualitativa de cunho descritivo-interpretativo, bibliográfico e documental que será exposto em seguida. Utilizou-se a abordagem qualitativa desde a seleção das expressões linguísticas no corpus, até a identificação, descrição e interpretação dos processos cognitivos subjacentes às expressões linguísticas selecionadas nos referidos documentos.

Para se alcançar resultados profícuos, fez-se necessário delinear de forma precisa a metodologia utilizada, pois segundo Minayo (1994, p.16), a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagens, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador. Severino (2009) complementa de forma bastante assertiva sobre o pragmatismo da metodologia:

Impõe-se, então, o desenvolvimento de fundamentação teórica, de reflexão sistemática, de levantamento de dados empíricos, documentais ou históricos, enfim de desvelamento dos sentidos da realidade. O que está, pois, em pauta, é a abordagem de problemáticas específicas, mediante rigoroso trabalho de pesquisa e de reflexão, apoiado num esforço de fundamentação teórica (SEVERINO, 2009, p. 16).

Assim, o estudo semântico de um item lexical inserido em contexto geo-sócio-histórico-político-ideológico-pragmático-discursivo de forma científica no cenário acadêmico se constitui como uma importante forma de compreensão de uma parte da significação da linguagem. Mais do que a palavra em si, quando se busca discutir o seu significado, leva-se

em consideração que o ser humano carrega uma carga cultural que envolve interação, percepção e, por conseguinte, conceptualização.

De acordo com Silva (2010), só é necessário fazer uma análise detalhada dos sentidos de uma palavra para perceber a flexibilidade semântica, suas nuances, adaptações e variações que ocorrem em contextos específicos, o que impossibilita reduzir o significado das palavras a um núcleo essencial. Nesse sentido, a flexibilização é considerada como uma resposta imediata de que o significado representa o mundo e este está exposto a realidades em mudança.

Isso implica no estudo das relações entre as expressões linguísticas e os conceitos mentais que são a elas associados. Não se trata somente de estudar a palavra do ponto de vista linguístico exclusivamente, trata-se conforme Silva (2010), de estudar o aspecto onomasiológico qualitativo que investiga as estruturas lexicais, os tipos de relações semânticas existentes entre os itens lexicais e as expressões semanticamente relacionadas. Uma vez que, segundo Abbade (2012), a *lexia* tem significação externa ou referencial e a sua referência pode ser a coisas concretas ou abstratas.

Compreende-se, de acordo com Almeida (2018), que cada novo uso das palavras acarreta instabilidade de sentidos, uma vez que são conceptualizações de conceptualizações, desta forma, é provocada uma desorganização do sistema para o caos em relação a sua fase precedente, mas ainda assim, diante do caos, é gerada uma nova organização. Diante desse cenário, ressalta-se a importância de estudar a escrita nos documentos oficiais que balizam, fundamentam e regulamentam a Educação brasileira desde meados do século XX, a exemplo dos PCN (1994) e da BNCC (2017), a fim de compreender os usos da linguagem e da significação que a humanidade constrói acerca deste conceito. Entende-se que, para a compreensão de textos, discursos e linguagens, é importante focar no estudo da significação em uma perspectiva cognitiva. Por isso, optou-se por averiguar como a escrita comporta-se semanticamente no corpus constituído pelos dois textos mencionados.

Embora a escrita se manifeste por meio de diferentes construções e expressões linguísticas, este trabalho apontará para projeções que subjazem à conceptualização da *escrita* apenas nas passagens dos textos referentes à Língua Portuguesa em que esse item lexical está grafado. Concluída a revisão da literatura que fundamenta teoricamente este trabalho, trata-se, nesta seção, dos procedimentos metodológicos adotados para desenvolvimento da investigação proposta. Este é um estudo que busca identificar a conceptualização da *escrita*, em outras palavras, o que está subjacente ao registro e conceito da *lexia escrita* nos dois documentos estudados, a partir da análise de um corpus escrito em uma linguagem técnica

que traz imbricadas perspetivações e vivências dos redatores, sujeitos categorizadores-conceptualizadores, em seus estudos e formações.

4.2 CAMINHOS PERCORRIDOS: ESCOLHA METODOLÓGICA

Para estudar e buscar os fundamentos da significação, pode-se recorrer a dados de diferentes domínios do saber: o lógico, o filosófico, o psicológico, o antropológico, o sociológico, o linguístico. Enfim, pode-se explorar uma diversidade de campos de estudos, pois quando se pretende fazer um estudo semântico, pode-se significar as relações, os seres humanos, suas histórias e desejos.

Sublinha-se, neste momento, que o projeto inicial tinha por intenção fazer o estudo da conceptualização de *escrita*, em diferentes contextos, independente do registro da lexia escrita nos textos, no entanto, ao fazer o levantamento dos dados, percebeu-se que o estudo ficaria demasiadamente extenso, além de encontrar uma outra problemática que consistia na disparidade dos dados entre os documentos.

Assim, apesar de encontrar nos textos outras expressões linguísticas que evocassem ao domínio *escrita* e, que projetassem outras metáforas, optou-se por estudar somente as conceptualizações de *escrita*, a partir do registro desse item lexical em ambos os documentos, não considerando as demais expressões ou construções linguísticas que acionassem esse objeto de conhecimento.

Muitos são os métodos e técnicas de pesquisa que podem ser empreendidos no percurso do desenvolvimento de uma pesquisa científica. Os métodos de pesquisa, podem variar dentro das perspetivas qualitativas ou quantitativas, ou até mesmo atuarem de forma entrecruzadas, além de poderem ser aplicados de forma comparativa, por exemplo.

De acordo com Minayo (2002), as metodologias qualitativas são aquelas capazes de incorporar a questão do significado e intencionalidade como inerentes aos atos da significação, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto na sua transformação como construções humanas (MINAYO, 2002).

Considerando tais afirmações, para realização deste trabalho centrou-se no estudo da linguagem em uso, conectando o conhecimento sobre linguagem com o entendimento de como ela é usada em contextos reais, propôs-se, dessa forma, uma abordagem interpretativa dos dados obtidos à luz da teoria da Metáfora Conceptual, que permite identificar as expressões linguísticas e, conseqüentemente, as metáforas conceptuais que as subjazem.

No entanto, ressalta-se que, no que se refere à identificação e descrição das expressões linguísticas metafóricas presentes nos textos que integram o corpus em questão, faz-se necessário informar que o estudo se fundamenta também nos procedimentos metodológicos de análise sistemática da metáfora proposto Schmitt (2017[2005]), uma vez que o estudo parte da interpretação do pesquisador, sem recorrer a ferramentas computacionais e à quantificação dos dados.

A técnica utilizada consistiu em leituras atentas dos textos, observando as expressões linguísticas consideradas metafóricas nas quais o item léxico escrita se documentasse. Assim, através de exaustivas leituras dos textos, identificaram-se os recortes textuais em que apareceram expressões linguísticas metafóricas. O uso de tais procedimentos metodológicos objetivam promover mais especificidade ao tratamento dos dados, uma vez que, ao identificar expressões linguísticas metafóricas e metáforas conceptuais, caminha-se para estudos e interpretação dos dados que serão respaldados pela TMC.

O conhecimento prático, aquele obtido através do experiencialismo, é o corpo de convicções e significados, sejam eles conscientes ou inconscientes, que emergem da experiência íntima, social e tradicional e são expressos pela prática do professor (CLANDININ; CONNELLY, 1995). Examinar como a *escrita* é conceptualizada nos documentos que norteiam a Educação exigiu a metodologia qualitativa que se une ao método bibliográfico, documental de caráter descritivo-interpretativo, a partir de um estudo do corpus em que se observam os exemplos e recorrências da *lexia escrita*, aliada à intenção do linguista.

A pesquisa realizada possui teor descritivo, pois segundo Gil (2008), as pesquisas descritivas têm a finalidade de realizar o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos dados. A descrição faz parte da característica da abordagem qualitativa e da análise documental, pois ela parte de uma questão mais ampla que vai aclarando no decorrer da investigação, o que, nesse estudo, possibilita à pesquisadora interpretar as metáforas no corpus selecionado.

Para além da pesquisa descritiva, este estudo contempla mais três procedimentos: estudo bibliográfico, documental e sistemático da metáfora. As duas primeiras possuem naturezas muito próximas, no entanto, se complementam. Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos os quais foram utilizados no desenvolvimento deste trabalho.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Ainda de acordo com Gil (2008), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma grande quantidade de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Já a pesquisa documental segue praticamente os mesmos passos da pesquisa bibliográfica, no entanto, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas por material impresso localizado na biblioteca e atualmente em sites de pesquisas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas.

Desta maneira, o que se considera para fins de estudos são as vantagens apresentadas; a primeira é que os documentos se constituem em uma fonte rica de dados por conta da sua durabilidade e natureza histórica; a segunda vantagem apontada está no custo, pois, em muitos casos, além da capacidade do pesquisador, o estudo exige apenas disponibilidade de tempo, assim, o custo da pesquisa torna-se significativamente baixo.

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Percebe-se que a distinção entre os dois procedimentos está na natureza das fontes, pois a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores, enquanto a pesquisa documental compõe-se de materiais que não recebem um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objetivo de pesquisa (GIL, 2008, p. 46), como é o caso do corpus selecionados para esse estudo.

A análise sistemática da metáfora é um processo hermenêutico que congrega fatores subjetivos e procedimentos metodológicos que de acordo com Schmitt (2017 [2005]), objetiva a reconstrução de modelos de pensamento, linguagem e ação.

A reconstrução de modelos metafóricos não pode ser automatizada, esse processo só pode ser apreendido. A compreensão investigativa das imagens linguísticas de outra pessoa é expressa através dos horizontes culturais de um sujeito histórico; as características sociais do sujeito, sua experiência de vida e seu nível de educação tanto permitem como limitam essa compreensão (SCHMITT, 2017[2005], p. 35)

À vista disso, para discutir a metáfora como processo de produção de sentido, faz-se necessário, inicialmente, no caso da análise de documentos oficiais da educação, compreender também o sujeito escrevente, já que ele também propõe sentidos. E este não se esgota em uma matriz de traços conceituais/cognitivos (significado), pois é acrescido de uma intenção. O sentido é conjuntural e considera que a escrita aponta para a possibilidade de um reposicionamento do sujeito a partir de uma ressignificação das vicissitudes encontradas no percurso da sua trajetória de vida.

A metodologia proposta neste texto dissertativo pauta-se não somente no discurso de quem escreve ou com que intenção elabora, mas como escreve e sobre que base o faz, o produz, pois se entende que, ao analisar nos textos o processo de construção de sentido, pode-se perceber como o sujeito conceptualizador realiza essa estrutura.

Nesse sentido, após as considerações sobre a abordagem e os tipos de pesquisa adotados neste texto, segue-se para a próxima subseção em que se explicita a definição e constituição do corpus e, posteriormente, apresenta-se o processo de análise na investigação proposta.

4.3 ESCOLHA E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Do ponto de vista da Linguística Cognitiva, entender a linguagem humana é compreender as redes que a constitui, as quais, envolvem a compreensão das experiências corpóreas do ser humano e os contextos sócio-histórico-culturais em que estão inseridos. Deste modo, de acordo com Almeida e Santos (2019), o significado pode ser estudado considerando um ponto do tempo, a fim de promover reflexões sobre como a mudança atua na variação, e como a variação atua na mudança, o que possibilita compreender, desta forma, que a mudança gera variação na dimensão léxico-semântica. Desta maneira, o significado é estruturado por meio de processos metafóricos e metonímicos preconizados por Lakoff e Johnson (1980 [2002], 1989), os quais são tomados para a investigação como fundamentos teóricos metodológicos das análises que estão por vir.

A escrita é uma forma de poder que influencia e tem importância no cotidiano do ser humano, pois ninguém escreve por acaso, sempre se tem uma intenção por trás das palavras. A escrita faz com que a experiência de cada pessoa resulte em um meio de comunicação com o mundo e, sob essa perspectiva, esse estudo intentou realizar uma análise semântica de natureza sociocognitiva, refletindo sobre experiências perceptuais que levasse em consideração o uso linguístico da lexia em questão.

A escolha do corpus não se configura em uma fácil tarefa, pois de acordo com Almeida (2020), o corpus não existe em si, ele é convertido em corpus pela ação do pesquisador,

O corpus não existe em si, mas converte-se em corpus pela ação dessa pessoa pesquisadora, já que, ao coletar textos de um domínio experiencial de fala e/ou escrita e/ou de outras linguagens, gera uma nova ordem de leitura, a partir de uma desordem causada pelo deslocamento do domínio original experiencial de leitura-escrita, isto porque, nos seus domínios comunicativos de origem, os textos eram escritos-lidos com uma dada perspectiva, a exemplo da expectativa da geração de informação ou fruição, e, sendo deslocados, perdem sua função enquanto textos de um dado domínio experiencial, a exemplo das notícias, no domínio da informação, ou das piadas, no domínio humorístico, para serem concebidos como corpus, no domínio experiencial da ciência (ALMEIDA, 2020, p. 171).

Em vista disso, o corpus desta pesquisa, tem-se por primeira referência o início dos anos 1980, que trouxe à tona inúmeras discussões quanto ao ensino da língua materna. Tempos depois, ainda nesse contexto de mudança, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa, como um documento de referência para a inovação na prática do ensino dos componentes curriculares da educação fundamental e médio.

Os PCN, por iniciativa do MEC, propuseram oficialmente a orientar o ensino no país; foram instituídos por lei federal e trazem um currículo mínimo a ser implantado nas escolas. Esse documento apresenta “alguns princípios e orientações para o trabalho didático com os conteúdos, visando o alcance dos objetivos por área” (BRASIL, 1998, p. 47).

Já na atualidade, muito se tem discutido acerca da BNCC, que determina o conjunto das aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm o direito de aprender. Neste momento, faz-se necessário explicar a motivação do estudo para esse tema.

A partir de uma trajetória pessoal e profissional surgiu o interesse sobre a temática deste trabalho que se solidificou diante da obrigatoriedade da implementação da Base prevista em lei, do seu caráter político-normativo e da necessidade de estudar o documento para fins

de apropriação. Muitas são as indagações no processo de vivência na prática docente do ensino de LP na escola no que tange ao entendimento de documentos e/ou instrumentos normativos que fundamentam a prática pedagógica. Desta forma, considerou-se premente um olhar mais atencioso e crítico acerca desses documentos.

Diante desse cenário, fomentou-se a busca de uma reflexão sobre as abordagens pedagógicas e curriculares sobre a Língua Portuguesa. Para tanto, elegeu-se a discussão sobre como a escrita é conceptualizada/compreendida no contexto de uso desse documento em contraponto aos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas séries finais do ensino fundamental II.

Os PCN e a BNCC configuram-se, nesta pesquisa, como o campo contínuo de estudo que, de acordo com Vilela (1979), é formado pela articulação e distribuição de um contínuo de conteúdo por diversas unidades existentes na língua. Estas subjazem ao significado linguístico e não resultam de uma relação entre a língua e o mundo, mas entre a língua, a mente e o mundo, através da percepção. De acordo com Silva (2010, p. 28), “os processos cognitivos subjacentes ao significado das palavras possuem uma dimensão social e cultural, por vezes subestimada na perspectiva cognitiva da linguagem, pois ela é responsável, como processo cognitivo que é, pela construção e estruturação do pensamento.”

Diante disso, parte-se do princípio de que o estudo semântico, em especial o estudo de escrita, é uma importante estratégia a ser empregada, a fim de compreender as crenças, hábitos e costumes dos redatores dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da BNCC, pois, segundo Oliveira e Isquierdo (1998), “a palavra é a janela pela qual pode desvendar o conhecimento e vislumbrar o mundo”.

Diante desta breve explanação, pode-se afirmar, de acordo com Santos (2018), que a investigação de questões relativas ao significado tem contribuído de forma relevante para o conhecimento das capacidades e mecanismos cognitivos envolvidos no processo de construção dos sentidos e no uso da linguagem como manifestação do pensamento. A subseção seguinte faz uma breve incursão acerca do corpus estudado.

4.4 CARACTERIZAÇÃO DO CORPUS: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO-FILOSÓFICO

O ensino do componente curricular Língua Portuguesa tem sido o centro dos debates no intuito de promover a melhoria da qualidade da educação brasileira, destacando-se a

necessidade de que haja, por parte dos alunos, a apropriação e domínio da leitura e da escrita. A confecção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e da Base Nacional Comum Curricular (2017) assumiram a mesma estrutura, através de chamada pública em que educadores participaram e procuraram respeitar, ao propor seus conteúdos, as diversidades regionais, culturais, políticas do Brasil, considerando a necessidade de ter referências comuns ao processo educativo.

Entende-se que ambos foram produzidos a partir de um *locus* aprazado, de determinadas condições de produção do discurso, através de interlocutores que assumem diferentes discursos e posicionamentos políticos nas reformas educacionais no que concerne à Língua Portuguesa como objeto de ensino, entre outras situações educacionais.

No que se refere à escrita do documento, a escolha das palavras pelos escreventes dos documentos oficiais da educação exerce um papel fundamental no processo comunicacional, pois elas geram impressões, reações psicológicas e atitudinais, no nível cognitivo. Elas organizam o conhecimento segundo categorias que nos permitem acessá-las e usá-las, observando que cada estrutura é uma rede de relações de sentido. Sob a ótica da Linguística Cognitiva, investigar um item lexical e compará-lo às estruturas linguísticas nas quais ele pode ser inserido, enfatiza a vantagem da abordagem cognitiva com ênfase nas relações experienciais e nas metáforas conceituais que estruturam o pensamento e são geradas a partir da experiência do ser humano com seu corpo e o ambiente físico e com a cultura em que vive, pois elas são parte integrante da linguagem como um todo, seja cotidiana, literária ou científica.

4.4.1 Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (1998)

Ao longo da história do Brasil, o governo implementou ações na área educacional com o intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira. A partir das últimas décadas, do século XX, difundiram-se ideias de democratização do ensino público e dentre essas ações têm-se os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998), documentos oficiais do Governo Federal elaborados pelo Ministério da Educação, a fim de auxiliar o professor em suas práticas pedagógicas e garantir a todas as crianças e jovens brasileiros o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania, ainda que estejam em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, melhorando, assim, a educação, com uma escola voltada para a formação do cidadão.

Os PCN se constituem em um documento que, apesar de oficial, não possui caráter de obrigatoriedade, pois não exigia alterar currículo, nem a matriz curricular, pressupondo, assim, que estes documentos podem ser modificados e/ou adaptados. Apesar da não obrigatoriedade em adotá-los como base para a mediação da práxis pedagógica, a elaboração dos PCN constituiu-se um grande avanço para a educação brasileira, sobretudo no que tange ao ensino, em específico de Língua Portuguesa, pois propuseram a ressignificação da docência da linguagem, leitura e escrita, adotando uma visão de enunciado e discurso.

Para essa nova concepção de linguagem e de construção do conhecimento, tornou-se necessário que se fizesse uma reflexão no que refere ao ensino de Língua Portuguesa. De acordo com Marcuschi (2004):

É proposta dos PCN “[...] criar situações nas quais o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (MARCUSCHI, 2004, p. 266).

Ao utilizar esse documento para fins de estudos, a tarefa que se propõe realizar dialoga com uma interface com a LC que envolve a conceptualização do significado de uma expressão lexical ou gramatical e esta não pode ser caracterizada tão somente em termos de propriedade do objeto, mas precisa necessariamente ter em conta o sujeito da conceptualização (SILVA E BATORÉO, 2010).

Pesquisar os PCN, constitui-se em uma reflexão da linguagem pontuada por Lakoff e Johnson (2002[1980]), pois eles concebem a linguagem numa abordagem cognitivista que reflete as experiências do falante, conforme assegura Feltes (2007):

[...] a linguagem é uma faceta integral da cognição que reflete a interação dos fatores sociais, culturais, psicológicos, comunicacionais, funcionais e que apenas deve ser compreendida no contexto de uma visão realista da aquisição, do desenvolvimento cognitivo e processamento mental (FELTES, 2007, p. 15).

Os PCN surgem num cenário de reforma política que busca ressignificar e, quiçá, pode-se dizer uma tentativa de reconceptualizar as práticas de ensino de LP com foco no uso da linguagem, pois constatou-se um déficit no aprendizado que gerava a repetência e fracasso escolar. Segundo Petri (2018),

[...] a partir da publicação desse documento, as concepções de linguagem e de ensino foram redefinidas em função dos conceitos que ordenam os

parâmetros estabelecidos: das competências e habilidades; de gênero de discurso, relido de forma a se retirarem do conceito seus traços referentes à historicidade da produção de linguagem; de competência discursiva, com o que se associaram aspectos cognitivos e aspectos sociais para as considerações sobre o ensino e a aprendizagem da língua (PETRI, 2018, p. 525).

Os PCN trazem no cerne da sua constituição uma proposta de reflexão, ressignificação do ensino de LP, trazendo para o centro da discussão uma prática de ensino cujo foco seja no uso da linguagem e a necessidade de melhorar a qualidade de ensino no Brasil, principalmente no que tange à leitura e à escrita produzidas pelos alunos.

A chegada dos PCN (BRASIL, 1998) constituiu-se um avanço na educação, pois esse documento enfoca o ensino da língua(gem), da leitura e escrita segundo a visão de enunciado e discurso de Bakhtin (1992), no sentido de haver uma necessidade de compreender a norma culta da língua, estreitamente associada à língua escrita.

A proposta de trabalho apresentada pelos PCN não é voltada só para os tipos de textos clássicos, mas também para a diversidade de textos produzidos nas diversas esferas da sociedade, os chamados gêneros discursivos, como cartas, reportagens, entrevistas, poemas, canções etc.

A composição dos PCN em LP, organiza-se em partes, mais especificamente duas que estão constituídas da seguinte forma: a primeira consiste na apresentação da área, em que se definem as linhas gerais da proposta, e a segunda traz uma orientação mais específica para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no terceiro e quartos ciclos.

Nessa parte, definem-se objetivos e conteúdos, apresentam-se orientações didáticas, especificam-se relações existentes entre o ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias da comunicação e, por fim, propõem-se critérios de avaliação. As assertivas anteriores podem ser comprovadas a partir do excerto

O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir (BRASIL, 1998, p. 17).

O fracasso escolar é o problema apontado pelos PCN no ensino fundamental, anos finais, pois se considera que o ensino de LP não está sendo capaz de proporcionar ao aluno

que ele saiba utilizar a língua escrita da norma padrão ensinada na escola como “condição primordial” para que o discente adquira conhecimento e que não haja a repetência.

A própria introdução dos PCN de LP faz a apresentação da área, observando os índices de evasão e de repetência que desencadearam o fracasso escolar surgindo, assim, a discussão em torno da reorganização do ensino brasileiro. Nos idos das décadas de 1960 e 1970, tinha-se um ensino de LP pautado exclusivamente no ensino da Gramática, os PCN (1998) destacam algumas críticas acerca desse ensino tradicional que desconsiderava a realidade e o interesse do aluno, pois havia uma excessiva escolarização nas atividades de leitura e produção escrita que aconteciam de forma descontextualizada, usando o texto como pretexto.

A configuração das práticas de leitura e escrita nos PCN caminham para permitir aos alunos a conquista de habilidades linguísticas, considerando que as propostas de leitura e escrita devem priorizar a compreensão ativa; o uso da fala e da escrita com o objetivo de conduzi-los a pensar sobre a linguagem para saber utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos, operando sobre a própria linguagem.

Os conteúdos de Língua Portuguesa e linguagem têm que ser selecionados em função das necessidades e possibilidades do aluno, de modo a permitir que ele, em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar (BRASIL, 1998, p. 37).

Toda essa discussão consiste em apresentar e justificar a escolha do corpus, pois como os PCN são concebidos como uma proposta de ressignificação, de contextualização e de recontextualização de práticas pedagógicas, pressupõe que caminha ao encontro da proposta em LC em revisar a abordagem: linguagem e pensamento atentando para a experienciação, introspecção, uso e contexto a partir de uma operação cognitiva pautada na relação corpo e mundo.

Essa relação permite a conceptualização das coisas do mundo numa base experiencial defendida como um dos princípios da Semântica Cognitiva, uma vez que o sistema conceptual é motivado pela experiência corporal. Dessa forma, como os PCN pautam a sua justificativa na ressignificação do estudo da linguagem, principalmente a aquisição da escrita, questiona-se por que não estudar como a escrita é conceptualizada nos documentos?

4.4.2 Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se constitui como um importante documento para profissionais da Educação, para os estudantes e para a sociedade em geral, e ao contrário do que se pensa e verbaliza, a base não é tão nova. A sua história tem início com a Constituição Federal de 1988, com o Art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”; passando assim a estabelecer um *continuum* com a LDB, que também traz a concepção de uma base nacional comum em seu Art. 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Constitui-se como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7), determinando o conjunto das aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm o direito de aprender. Assim, ela foi construída como um documento regulador que tem por objetivo definir os conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Dessa forma, o documento concretiza os direitos de aprendizagem já previstos em outras legislações, como evidenciado na LDB e na própria Constituição:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2016, p. 7).

Originada da necessidade de nortear a educação e concretizar ações pedagógicas como os currículos locais, projetos político-pedagógicos e planos de aula, a BNCC tem a função primordial de nortear as aprendizagens que os alunos devem desenvolver nas escolas, garantindo a equidade na aprendizagem de todos os estudantes, pois há muito tempo que a escola é vista como um aparelho ideológico de repressão, como constata Althusser (1970), para quem a escola constitui um dos principais aparelhos ideológicos do Estado sobre as

classes subalternas. Nesse caso, a instituição escolar é representada como a grande reguladora e controladora das massas.

Quando a BNCC traz no centro da sua construção a equidade na aprendizagem de todos os estudantes, entende-se que há uma direção, a fim de diminuir a discrepância que existe entre o ensino público e privado. Essa é uma ação que se pode considerar fundamental para a potencialização da Educação e facilitadora na promoção da igualdade.

A BNCC está ancorada sobre um dos principais aparelhos ideológicos, a escola, que contribui para reproduzir as relações sociais e que espelha o sistema educacional no Brasil, marcado por exclusões e que, hoje, tenta minorar as discrepâncias através da ideia de construção de um documento que visa a melhorar a qualidade da Educação e promover uma coerência entre formação docente, currículo, materiais didáticos e avaliações. Quando se fala sobre esses elementos que são constituintes educacionais, impele-se a refletir sobre as experiências que os indivíduos envolvidos nesses processos evocam na construção desse documento, pois a categorização de cada expressão linguística perpassa a experiência cultural, social e individual de cada escrevente.

Nesse sentido, faz-se uma observação em especial ao currículo, pois este constitui um dos objetos principais da BNCC, documento de base para sua elaboração, compreendendo o conjunto de aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos. Elaborá-lo, portanto, corresponde a contextualizar a BNCC à realidade de cada um dos entes federados. O currículo, a título de exemplo, configura-se como um dos elementos com uma ligação muito próxima ao posicionamento inclusivo da LC, ao trazer em si a abordagem da linguagem perspectivada como meio de conhecimento e conexão com a experiência humana do mundo (SILVA, 1997, p.59), pois é sabido que o currículo não é neutro, uma vez que carrega em si concepções diversas, inclusive concretizando as relações de poder estabelecidas no campo escolar. Por isso, a maneira como esse norteador está configurado no cotidiano das escolas reflete um dos princípios essenciais da LC, ou seja, diz respeito ao significado, à conceptualização. Conforme defende Oliveira,

É preciso se atentar para o fato de que o currículo não é neutro; ao ser veículo de conhecimentos selecionados, ele se liga ao poder, à homogeneização ou diferenciação da escola e por isso os educadores precisam estar alerta às suas implicações sociológicas e culturais quando de sua estruturação (OLIVEIRA, 2008, p. 545).

Assim, entende-se que a produção do currículo não é uma atividade simples e neutra, como já foi explicitado anteriormente, uma vez que a produção escrita não reflete diretamente

a relação entre palavra e mundo, mas é sempre mediada por processos inerentes à cognição humana. Dessa forma, pode-se afirmar que a LC pode fornecer base epistemológica e metodológica para estudar a construção de significados na BNCC e, por conseguinte, conhecer a compreensão humana acerca de questões relativas à educação, uma vez que esse documento foi escrito a partir de revisão e construção de novos conceitos que, por sua vez, categorizam o mundo.

A conceptualização na BNCC também envolve a ruptura com a velha forma de uma pedagogia conteudista, a favor de uma ressignificação do fundamento pedagógico, isto é, o desenvolvimento integral do estudante:

Uma educação integral promove o desenvolvimento de crianças e jovens em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. Isso significa que deixamos para trás um modelo conteudista de aprendizagem e passamos a considerar a capacidade dos alunos de lidar com seu corpo e bem-estar, suas emoções e relações sociais, sua atuação profissional e cidadã e sua identidade cultural, sua capacidade criativa e de argumentação, suas competências de lidar e se comunicar com as novas tecnologias (BRASIL, 2017, p. 13).

Nesse contexto, a educação para a BNCC passa a ter um novo sentido, pois sai do conteúdo para a integralidade do ser. Quando se fala em uma mudança de cunho semântico, faz-se referência a uma perspectiva cognitiva que, por meio dela, entende-se que o ser humano categoriza o que está à sua volta a partir das suas experiências e percepção de mundo cognitiva que categoriza o entendimento das experiências no mundo. A referência utilizada para informar o novo paradigma da base com relação ao ensino-aprendizado é a linguagem e é esta que serve para categorizar o mundo, pois “a significação linguística não pode ser dissociada do conhecimento de mundo” (SILVA, 1997, p. 65).

Percebe-se, dessa forma, que estudar a BNCC e os PCN é também refletir sobre linguagem imbricada no processo de escrita desses documentos, visto que conseqüentemente observam-se os padrões de conceptualização que subjazem à sua construção. Essa abordagem oferece uma janela que proporciona descobertas sobre a natureza, estrutura e organização de pensamentos e ideias.

4.5 PROCEDIMENTOS PARA O ESTUDO DO CORPUS

Esta subseção inicia apresentando ao leitor a quantidade de registros encontrados no corpus. Entretanto, destaca-se que muito embora o trabalho não tenha teor quantitativo, essa

exposição tem por objetivo dirimir possíveis dúvidas acerca do levantamento dos dados encontrados nos documentos.

A fim de situar o leitor para fins de compreensão acerca da composição dos dados, ainda que o olhar da pesquisa empreendida não seja quantitativo e sim, qualitativo, torna-se necessário traçar um breve panorama sobre a composição dos dados no corpus. Assim, para compor o corpus foi feita uma busca pela *lexia escrita*, utilizando a técnica de leitura. Foram selecionadas e lidas 63 páginas, referentes às informações acerca do ensino de LP, das quais 42 se referem aos PCN e 21 à BNCC. Dentre essas páginas, foram encontrados 78 trechos em que a *lexia escrita* estava presente, das quais 53 desses se encontram nos PCN e 25 na BNCC. Conforme a Tabela 1:

Tabela 1 - Ocorrências da *lexia escrita* no corpus.

Documento	Páginas	Trechos em que a <i>lexia escrita</i> estava presente
PCN	42	53
BNCC	21	25

Fonte: Elaboração nossa

Ao observar a Tabela 1, é possível constatar uma considerável diferença na quantidade de ocorrências quando comparadas. Essas expressões foram retiradas do componente curricular LP, nos PCN, e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na BNCC. As expressões estão devidamente apresentadas em tabela no Anexo A, assim como as construções em que *escrita* aparece metaforicamente estão no Anexo B.

Diante da necessidade de escolher uma abordagem metodológica que contemple a questão da conceptualização e definir qual caminho percorrer no desenvolvimento da metodologia, a fim de garantir resultados relevantes e significativos, foram estudadas metodologias de pesquisas em LC.

Foi feito um levantamento de teses e dissertações no sentido de compreender de que forma, no cenário acadêmico brasileiro, os pesquisadores em LC discutem a conceptualização em uma perspectiva cognitivista e em quais metodologias suas pesquisas estão ancoradas.

Para tanto, utilizou-se o banco de teses e dissertações, o site do Programa para História da Língua Portuguesa (PROHPOR) e o site do Banco Brasileiro de Teses e Dissertações (BBTD). Após esse levantamento, foram selecionadas duas teses de doutorado e duas dissertações de mestrado defendidas nos anos de 2012, 2016, 2019, 2020 em diferentes Programas de Pós-Graduação no Brasil, como: Programa de Pós- Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco e Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.

As teses de doutorado foram *Estudo Sócio-histórico-cognitivo das Conceptualizações e Categorizações do Amor em Cartas dos Séculos XIX e XX* (SANTANA, 2020) e *Metáforas Multimodais em Anúncios Publicitários Impressos* (ANDRADE, 2016); as dissertações foram *A Conceptualização de Bandido em Expressões Bandido de X: uma perspectiva cognitivista* (FERREIRA, 2012); *É golpe? Metáforas Conceptuais do Impeachment da presidente Dilma* (PINHEIRO, 2019). Para além desse levantamento, foram adotadas também indicações encontradas em livros, artigos e revistas.

As teses de Santana (2019), de Andrade (2016), de Ferreira (2012) e de Pinheiro (2019), para além das abordagens qualitativa, quantitativa e quali-quanti, trazem metodologias que fazem o diferencial para os estudos em LC como a Teoria dos Fractais, Técnica da Saturação Teórica, pesquisa documental e procedimentos de análises sistemáticas das metáforas, a partir de reflexões e inquietações acerca do caráter filosófico de fazer pesquisa em SC.

O método deste trabalho teve momentos distintos, no entanto, de caráter sistêmico e inter-relacionado, assim, em um primeiro momento, houve levantamento de referências bibliográficas que versam sobre estudos concernentes ao tema em textos de teóricos/linguistas/cognitivistas e de áreas afins.

Em seguida, fez-se a leitura na íntegra de todo documento, utilizando o método de leitura, que é o método mais tradicional e que exige paciência e disciplina, a fim de não deixar escapar a ocorrência de metáfora e manter consistência na análise. Utilizou-se também, nesse momento, o método de identificação do fenômeno alvo e do problema de pesquisa para análise de metáforas, com base em Schmitt (2017 [2005]), que preconiza a seleção de tópicos, buscas e análises antecipadamente de metáforas mais coloquiais, mais habituais sobre a questão. Assim, esses métodos têm o objetivo de identificar a escrita e o contexto de uso em que ela aparece para analisar as conceptualizações subjacentes.

Um outro momento consiste na coleta dos trechos que já foram previamente identificados nos quais há expressões linguísticas e metafóricas que possibilitam acionar a metáfora conceptual que orienta o uso dessas expressões no discurso.

Aqui vale ressaltar que, concomitantemente, utilizou-se outro método preconizado por Schmitt (2017[2005]), que é a coleta de metáforas de base cultural e análise das metáforas do pesquisador

[...] a ampla e não - sistemática coletas de metáforas de base, serve tanto como preparação para pesquisa como para a documentação do escopo cultural existente a fim de descrever um fenômeno. Durante essa fase preparatória, os pesquisadores devem buscar metáforas em vários materiais que se refiram ao tópico investigado (enciclopédias, periódicos, livros escritos para o público em geral etc.) (SCHMITT, (2017[2005] p. 38).

A seleção e coleta de trechos foi feita e separada em arquivo word. Não se utilizou nenhuma ferramenta de localização específica, apesar de Sardinha (2007) informar que existe um identificador de metáforas que faz uma triagem do corpus mostrando uma seleção prévia das palavras com maior probabilidade de terem sido empregadas metaforicamente.

Muito embora o trabalho se volte para a verificação da conceptualização de *escrita* no corpus, partiu-se de contextos de uso em que esse item lexical aparece, ainda que outras construções e expressões linguísticas também remetam a essa noção.

Optou-se por fazer a leitura atenta dos documentos, a fim trabalhar o método de identificação *de metáfora e segmentação de textos* idealizado por Schmitt (2017 [2005]), pois a análise começa pela identificação das metáforas atualizadas no texto, o que não é uma tarefa fácil, pois para Johnson (2002 [1980]) uma palavra ou frase é identificada como metáfora se:

- A palavra ou frase, estritamente falando, pode ser compreendida para além do sentido literal no contexto; e
- O sentido literal provém de uma área da experiência sensorial ou cultural (domínio-fonte),
- Que, no entanto, é transferido para uma segunda área, geralmente abstrata (domínio-alvo) (SCHMITT, 2017[2005], p. 38).

A partir da busca pela *escrita*, percebeu-se que existia uma quantidade expressiva de expressões linguísticas nos PCN de LP, enquanto, no que tange à BNCC a quantidade encontrada foi bastante reduzida, como mostrado anteriormente na Tabela 1. A partir da busca pelo item lexical, surgiu um questionamento acerca de qual seria o critério de seleção dos domínios para a análise. Assim, a proposta para a seleção dos dados que serão estudados sai

da perspectiva da quantidade para a qualidade, pois, a partir da leitura dos documentos, observou-se que o corpus constituído por documentos normativos da Educação possui características, padrão de organização muito similares e essenciais. Desta forma, a variação no documento é mais evidente na sua estrutura do que nas realizações linguísticas que, ainda considerando o tempo distinto de escrita de uma para o outro, permanecem as mesmas. Desta maneira, para seleção e estudo dos dados foi utilizado a Teoria dos Fractais e a Técnica da Saturação que serão explicitados na subseção seguinte.

Com base na investigação das conceptualizações encontradas e na técnica da saturação, foram sistematizados os principais resultados e apresentados como os significados de escrita são corporificados no documento em estudo e como refletem comportamentos, crenças e valores sócio-histórico-culturais.

Como fora apontado anteriormente, na busca pela *lexia escrita*, encontraram-se 77 expressões linguísticas em sua totalidade e para o estudo foram consideradas as expressões metafóricas mais salientes considerando a Teoria dos Fractais e a Técnica da Saturação. Desta maneira, listaram-se somente sob título de visualização 50 expressões linguísticas (vide anexo B). É essencial salientar que não houve descarte de registros, todos constam no documento em anexo e já explicado anteriormente.

Faz-se necessário informar que mesmo sendo documentos normativos, eles evidenciam a presença da corporeidade do significado e metáforas da vida cotidiana, o que revela que a escrita não é palpável e sim, resultado de experiências sociais, culturais e emocionais, ilustrada por diferentes conceitos que serão apresentados. E, neste caso, os documentos referenciam algumas dessas experiências.

Reforça-se, porém, que a intenção primordial deste trabalho não é fomentar discussões e nem elucubrações sobre o conceito de escrita e as suas singularidades segundo outras abordagens teóricas e, sim, evidenciar que as experiências permeiam a escrita desses documentos e apresentam conceitos metafóricos que evidenciam como as ações e pensamentos são embasados por metáforas conceptuais.

O modelo privilegiado para desenvolver o estudo será o metafórico por estar em maior número e por apresentar resultados mais abrangentes. Utilizaram-se algumas metáforas para refletir sobre os esquemas de imagens e algumas conceptualizações serão utilizadas para compreender como essas metáforas podem representar experiências corporais, sensoriais e perceptuais, da interação do ser humano com o mundo.

Apesar de haver outras classificações das metáforas conceptuais como: primárias, criativas, situadas, on-line etc. Neste trabalho de pesquisa, optou-se por utilizar a visão

clássica postulada por Lakoff e Johnson (2002 [1980]), que nesse caso são: estrutural, ontológica e orientacional.

Após essa etapa, caminhou-se para a discussão e interpretação dos resultados, a fim de refletir sobre os mapeamentos. Posteriormente, fez-se o estudo individualizado das expressões linguísticas selecionadas, comparando as conceptualizações predominantes em cada documento. Essa estratégia busca identificar as rupturas, mudanças e permanências nas formas de conceptualização da *escrita* na composição desses documentos com o propósito de identificar o que foi apontado no objetivo da pesquisa que deu origem a esta dissertação.

4.5.1 Teoria dos Fractais e a Técnica da Saturação Teórica

Segundo Almeida (2020), a Teoria dos Fractais (doravante TF), é uma abordagem que se caracteriza por meio do conhecimento matemático dos fractais; se dá através de uma matemática gerada para dar conta de objetos fragmentados e irregulares, com estrutura que se repete em escalas distintas. Diante disso, a autora informa que o princípio enraizado na TF é de que a parte está no todo e o todo está na parte, ou seja, cada parte reflete a estrutura do todo.

As principais propriedades que caracterizam os fractais são a autossemelhança, a complexidade infinita e a sua dimensão. A autossemelhança é identificada quando uma porção de uma figura ou de um contorno pode ser vista como uma réplica do todo, numa escala menor.

A Teoria dos Fractais é um modelo matemático desenvolvido na segunda metade do século XX, por Mandelbrot, para tratar de casos que a clássica Geometria Euclidiana não dava conta. O referido autor parte do princípio de que esta última não é capaz de descrever as formas e fenômenos complexos e irregulares encontrados na natureza, como as nuvens, as montanhas, as flores, as árvores etc., tratando-as como desvio do padrão e não um padrão repetidamente encontrado dentro de um sistema dinâmico. Um aspecto importante da forma dos fractais é a autossimilaridade que, de acordo com Capra (2006 [1996]), significa que cada parte de um fractal, em escala menor, é igual ou semelhante a todo o fractal, o que significa que podemos recorrer a um padrão dentro de outro padrão e assim por diante, partindo da complexidade maior do todo (ALMEIDA, 2019, p. 125).

As características antes citadas podem ser melhor entendidas, a partir do exame da figura 1

Figura 1 – Mandelbrócolos



Fonte: CFTC – Centro de Física Teórica e Computacional³⁰

A Figura 1 é um exemplo de uma estrutura fractal construída interativamente que retrata característica de autossemelhança. A construção desta estrutura inicia-se com folhas que possuem limbo e flores que formam sempre o mesmo ângulo. Este processo é contínuo até que um fractal na forma de mandelbrócolos é gerado.

Diante desses princípios, Almeida e Santos (2019) explanam que os fractais, além de sua característica de autossemelhança e irregularidade, também possuem uma complexidade infinita, pois um determinado padrão geométrico pode se repetir infinitamente, ainda que se busque encontrar uma imagem final, logo, um fractal não será completamente representado, ainda que ampliado, assim,

os padrões característicos de um fenômeno semântico, identificáveis em corpus, acham-se repetidamente em escalas descendentes, por conseguinte, os padrões de organização desse fenômeno se apresentarão quer em corpora, quer em corpus, isto considerando que o todo está inscrito na parte e a parte é uma réplica desse todo, não sendo o todo em si mesmo (ALMEIDA; SANTOS, 2019, p. 152).

Diante do exposto, compreende-se que o corpus elaborado num trabalho em perspectiva sócio-histórico-político-cognitiva, para fins de discussões teóricas dos fenômenos semântico-lexicais-cognitivo, pode apresentar também as mesmas características dos fractais: autossemelhança, irregularidade e repetições. Nesse sentido, de acordo com Almeida e Santos

³⁰ Disponível em <<http://cftc.cii.fc.ul.pt/PRISMA/capitulos/capitulo2/modulo4/images/Scr1.jpg>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

(2019), entende-se que cada elemento que constitui o objeto de estudo pode possuir as mesmas características e padrões na formação do todo (ALMEIDA; SANTOS, 2019).

Desta maneira, ao se estudar as conceptualizações *escrita*, assim como seus padrões de organização, percebe-se que eles podem estar presentes em um número pequeno de páginas como na BNCC ou grande como nos PCN, assim como em seus fragmentos, como confirmado, por exemplo, no estudo da conceptualização metafórica ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL, encontrada no corpus estudado, é parte padrão da organização conceptual da *escrita* instanciado na estrutura linguística dos documentos em análise. Com esse estudo, percebeu-se que esses padrões estão nos documentos oficiais da educação independente do tempo em que foi escrito ou de quem escreveu, conforme será discorrido neste trabalho.

No tocante a esse trabalho, como afirma Almeida (2020), cada parte do corpus pode ser vista como outra pequena parte desse corpus, no seu todo (ALMEIDA, 2020, p. 177), isto porque cada documento oficial da educação assemelha-se a todos os outros documentos oficiais em educação, já que, na parte está inscrito o todo; nesse caso, a parte não é somente um todo em si mesmo; a parte é, ao mesmo tempo, uma réplica desse todo.

Os referidos padrões sempre se farão presentes nos documentos oficiais da educação, independente do tempo de escrita ou do escrevente, pois o padrão de organização desses documentos não muda, “apenas, haverá mutações, nas expressões linguísticas que são a estrutura, isto é, a materialização desse padrão” (ALMEIDA, 2020, p.153).

Nesse sentido, considerando a natureza da composição do corpus deste estudo, é imprescindível entender que, de acordo com Santana (2019), a pesquisa de caráter sócio-histórico-cognitiva não pode se abster do rigor metodológico quantitativo nos estudos dos fenômenos semântico-lexicais, priorizando a perspectiva qualitativa no estudo desses fenômenos; e acrescentam que, dentre outras possibilidades, isto pode ser feito, tendo o auxílio da Teoria dos Fractais e da Técnica da Saturação.

De acordo com Almeida e Santos (2019), a técnica da Saturação Teórica é utilizada em pesquisas de abordagem qualitativa, quando na coleta de dados, o tamanho do corpus não é definido pela quantidade, mas pelo critério da saturação. Assim, Santana (2019) afirma que, para que se viabilize a produtividade e a qualidade da análise, é preciso buscar meios que solucionem as questões emblemáticas que envolvem a pesquisa e a repetição de registros que constituem o corpus é um deles. Desta forma, Almeida e Santos (2019) propõem utilizar a técnica da saturação a fim de sanar as dificuldades, uma vez que

O termo saturação começou a ser explorado por Glaser e Strauss (1967), para indicar o momento da coleta em que o acréscimo de dados não traz informações novas ou relevantes que contribuam para o desenvolvimento da pesquisa; sendo assim, o levantamento de novos dados é suspenso, quando esses dados, na avaliação do pesquisador, começam a apresentar redundância ou repetição, não sendo produtivo dar continuidade na coleta, pois já se têm informações suficientes para uma investigação (ALMEIDA; SANTOS, 2019, p. 126).

A ST pode ser estabelecida pelo pesquisador quando o processo de coleta de dados se saturou teoricamente, ou seja, quando o pesquisador cogita descartar dados que recentemente foram coletados porque não contribuiria para a elaboração teórica pretendida. Assim, suspensão de inclusão de novos dados obtidos se dá, porque, na avaliação do pesquisador, esses novos dados passam a conferir a redundância ou repetição. Segundo Almeida (2020), essa ação acontece porque as informações fornecidas pelos novos dados pouco acrescentariam ao material já obtido, deixando de contribuir significativamente para o aperfeiçoamento da reflexão teórica motivada pelos elementos que estão sendo coletados.

De acordo com Santana (2019), cabe ressaltar que, como toda teoria metodológica, na ST também existe ressalva. Os limites do corpus não deverão ser analisados logo no primeiro momento, antes, aquele que pesquisa precisa coletar o máximo de dados possível, até que todas as categorias saturem, porém, se, por acaso, esse caminho não for respeitado, a análise teórica pode ser construída com irregularidades, perdendo a densidade e a precisão.

Santana (2019, p. 83) ainda acrescenta: “A forma de utilização mais comum do critério da saturação é o da aplicação de entrevistas, mas também são usadas em técnicas de observação, grupo focal e aplicação de questionários.” (SANTANA, 2019, p. 83). Desta forma, considerando os registros que constituem os dados deste estudo, e, tendo consciência das dificuldades para estabelecer o tamanho e composição desse corpus, depois de muita reflexão e indagações, buscou-se a TF e ST como abordagens viáveis para elaborar uma amostra representativa à necessidade da constituição teórica e discussão acerca das conceptualizações de escrita a partir do registro desse item lexical nos documentos pesquisados.

A fim de verificar como a ST funciona na prática, a seguir, tem-se, para fins de exemplificação, uma tabela que foi retirada dos estudos de Santana (2019) que reproduz as etapas da leitura de cartas, corpus em estudo, em que é possível uma melhor visualização dos domínios que foram identificados nas correspondências:

Figura 2: Ponto de saturação nas cartas de AMOR

Domínios	Cartas													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
OBJETO POSSUÍDO	X	x	x	x	x	x	x			x		x		
APROXIMAÇÃO	X		x	x	x		x	x	x	x	x			
SER HUMANO		X				x								x
SOFRIMENTO		X	x	x		x	x		x	x				x
CORAÇÃO		X	x	x	x	x							x	
PAIXÃO					X					x				
GOSTAR						X								x
DESEJO								X			x	x		x
SAUDADE										X				

Fonte: Santana (2019, p. 85)

Ao observar a figura 2, pode-se ter mais clareza no que concerne à aplicação da ST, possibilitando a compreensão de como o ponto de saturação é encontrado. Uma vez que, ao verificar a disposição dos domínios e a quantidade de cartas do mesmo indivíduo, é possível enxergar em que momento se atinge o ponto de saturação. Portanto, na figura 2, o ponto de saturação, no conjunto de correspondências do escrevente, ocorreu na carta 11 (sombreado de cinza), pois a partir desse momento não se encontrou no corpus elementos novos, uma vez que começaram a apresentar redundância ou repetição, assim não seria produtivo dar continuidade na coleta. Dessa forma, a partir desse ponto de saturação, qualquer nova informação pode ser considerada irrelevante.

Para Santana (2019), a avaliação da saturação teórica é feita a partir da observação de uma amostra, num processo contínuo de estudo de dados e precisa ser iniciado já no começo do processo de coleta, em que o pesquisador deverá fazer seleção e análise das ocorrências. Para o desenvolvimento deste trabalho, o critério utilizado para atingir a ST foi a leitura das páginas do documento.

A princípio, pensou-se em definir como amostra a quantidade exata de páginas a serem estudadas, mas após eleger a Técnica da Saturação para determinar o tamanho da amostra, a representação através da quantificação exata das páginas não foi mais necessária. Desta forma, a amostra foi considerada relevante quando, de acordo com Santana (2019), as ocorrências não acrescentavam novas formas de conceptualização da *escrita*.

5 ENTRELAÇANDO SABERES E PRÁTICAS: ESTUDO DO CORPUS

Nesta seção, apresenta-se o estudo das conceptualizações metafóricas de *escrita* nos PCN (1998) e na BNCC (2017), documentos que constituem o corpus deste trabalho. De acordo com Sampson (1996), a escrita é uma das formas assumidas pela língua que, até meados do século XX, ainda não era tão valorizada considerando como linguagem basicamente a expressão oral. Para Mattoso Câmara (1980, p. 99), “a escrita em sentido lato é o termo que melhor corresponde em português ao termo francês PAROLE, estabelecido por Saussure”.

Assim, observa-se a importância da figura do conceptualizador, pois, na esteira dos estudos em SC, fica evidenciado que os sentidos são elaborados pelos conceptualizadores, de modo que o significado não está pronto no mundo e tão pouco desconsidera quem e como o conceptualiza. Desta forma,

o significado em uma perspectiva sócio-histórico-cognitiva, admitimos a sua natureza conceptual, perceptual, dinâmica, flexível, enciclopédica e, portanto, histórica. Daí, a importância de realizarmos pesquisas em contextos reais de uso, levando em consideração, sobretudo, as especificidades sociais, culturais, políticas e ideológicas que o modelaram, modelam e modelarão na história, assim como os fatores cognitivos que contribuíram, contribuem e contribuirão para suas possíveis manutenções e flutuações semânticas (ALMEIDA; SANTOS, 2019, p. 141).

Nesta sequência, com o objetivo de investigar a conceptualização metafórica da *escrita* na Língua Portuguesa a partir de documentos oficiais voltados para o ensino de Língua Portuguesa, a proposta de análise esboçada neste trabalho visa a responder às perguntas de pesquisas que já foram anteriormente apresentadas na introdução e metodologia.

Inicialmente, apresentam-se excertos em que foram identificadas conceptualizações metafóricas de *escrita*. Para tanto, busca-se verificar como a escrita é compreendida nesses documentos e como as conceptualizações identificadas podem ter sido acessadas por meio de expressões linguísticas metafóricas.

Antes de apresentar os referidos excertos, ressalta-se que foi feita a leitura individual dos dois documentos, seguindo uma sequência cronológica, para selecionar as expressões linguísticas que instanciavam as conceptualizações de *escrita*. Salienta-se, ainda, que a organização das conceptualizações que foram analisadas está estruturada em domínios da experiência humana, aqui denominados como domínios dos objetos, da construção, da norma,

da prática social e da espacialidade que foram elencados a partir do grau de saliência como já fora explicado. A saber:

- Domínio dos objetos: identificam-se os registros que evidenciam a conceptualização do domínio-alvo ESCRITA em termos do domínio-fonte OBJETO e categorizada como objeto de uso ou objeto de posse;
- Domínio da construção: identificam-se os registros que evidenciam a conceptualização de ESCRITA em termos de CONSTRUÇÃO, categorizada a partir de diversos aspectos linguísticos a saber: construção, edição, refacção e hipertexto. Esse último aciona a construção do texto escrito como um mosaico de escritas;
- Domínio da norma: identificam-se as expressões linguísticas que acionam conceptualizações metafóricas que evocam projeções do domínios-fonte NORMA, em que se aconselha ou impõe como ‘correto’ para o domínio-alvo ESCRITA, atribuindo-lhe um ideal definido por juízo de valor;
- Domínio da prática social: identificam-se as expressões linguísticas projetadas no domínio-alvo, o desenvolvimento da escrita em situações reais de uso, o exercício da cidadania, a inserção no mundo e a participação social, a forma como o ser humano experiencia, categoriza o seu estar e agir no mundo;
- Domínio espacial: identificam-se os registros cujas expressões linguísticas acionam metáforas conceptuais que evidenciam projeções do domínios-fonte, tempo, espaço para o domínio-alvo escrita, representando como o indivíduo categoriza a noção corpórea de espaço.

Para cada expressão encontrada, identificou-se o domínio conceptual e preencheu-se um quadro para cada documento que diferenciava os domínios recorrentes e os domínios novos, conforme exemplificado nos Quadros 2, 3

Quadro 1– Identificação dos domínios nos PCN (1998)

Domínios identificados
CONSTRUÇÃO
ESCALA
NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL
RECIPIENTE
OBJETO DE USO/POSSE
PRODUÇÃO
NORMA

Fonte: Elaboração nossa

No Quadro 2, apresentam-se os domínios da experiência que foram localizados nas expressões linguísticas dos documentos PCN. Já no 3, a seguir, registraram-se os domínios que foram recorrentes, ou seja, aqueles já identificados nos PCN, e, também, os novos domínios instanciados na BNCC.

Quadro 2 – Identificação dos domínios na BNCC (2017)

Recorrência do domínio	Novo domínio
CONSTRUÇÃO	ESTÉTICA
NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL	TRADIÇÃO
NORMA	PRÁTICA SOCIAL
OBJETO DE USO/POSSE	-----
PRODUÇÃO	-----

Fonte: Elaboração nossa

Ao observar o Quadro 3, que corresponde à recorrência dos domínios em ambos os documentos, e os domínios novos na BNCC, percebe-se que este documento apresenta

número maior de domínios que acionam a conceptualização metafórica do domínio-alvo ESCRITA no documento.

Mediante essa explanação, apresentam-se as tabelas abaixo, identificando o ponto de saturação em cada uma e explicando como se alcançaram os resultados obtidos nas tabelas.

Tabela 2 – Ponto de Saturação na BNCC

BNCC	PÁGINAS															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
DOMÍNIOS																
POSSE	X								X							
CONSTRUÇÃO					X						x		x	x	x	x
NORMA			X			X	x									
PRODUÇÃO				X												
PRÁTICA SOCIAL		X														
TRADIÇÃO												X				
PRÁTICA								X		x						

Fonte: Elaboração nossa

Nota: **X** = novos domínios, **x** = domínios recorrentes, Ponto de saturação (sombreado de cinza)

A fim de apresentar como alcançou o ponto de saturação, utilizou-se o mesmo procedimento de Santana (2019). Assim, elaboraram-se as tabelas (Tabela 2 e Tabela 3), da seguinte maneira:

- Na primeira coluna, encontram-se os domínios da experiência identificados no corpus, BNCC (2017) e PCN (1998);
- Na primeira linha, constam as páginas dos documentos lidos, organizadas na ordem como aparecem no documento, desse modo, 1 corresponde à primeira página lida, 2, à segunda, e assim sucessivamente, até chegar ao ponto de saturação.
- Da segunda linha em diante, assinala-se com um “X”, maiúsculo e em negrito, para informar que há um novo domínio, e “x” minúsculo para indicar que não foi encontrado um novo domínio da experiência no documento lido, ou seja, o domínio é recorrente.

A seguir, apresenta-se a tabela 3 que indicou o ponto de saturação nos PCN.

Tabela 3 – Ponto de Saturação nos PCN

PCN	PÁGINAS																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
DOMÍNIOS																											
POSSE	X(3)	X	X				x(2)			x(2)	x		x		x			x			x						x
CONSTRUÇÃO					X									x									x			x	
NORMA						X	x(2)	x	X			x			x	x					x			x			x
PRODUÇÃO																		X									
ESCALA				X																							
RECIPIENTE												X														x	
PARTICIPAÇÃO																					X						

Fonte: Elaboração nossa

Nota: **X** = novos domínios, **x** = domínios recorrentes, (2) = domínio que aparece duas vezes, (3) = domínio que aparece três vezes, Ponto de saturação (sombreado de cinza)

Acredita-se que, para este estudo, as tabelas 2 e 3 facilitam a compreensão acerca das novas informações ou repetições encontradas no corpus. A recorrência de projeções para os domínios da CONSTRUÇÃO, da NORMA, da POSSE e da PRODUÇÃO fica mais explícita quando observada na figura 3, pois apresenta de forma visual a intersecção entre os documentos e os domínios que neste trabalho se configuram como prototípicos.

Figura 3 – Domínios recorrentes



Fonte: Elaboração nossa

É possível observar que, nos documentos consultados, aparecem conceptualizações de *escrita* que são recorrentes. Apesar dos domínios encontrados, optou-se por estudar as três conceptualizações mais salientes nos dois corpus e outras duas menos salientes que no caso são *ESCRITA É RECIPIENTE* e *ESCRITA É PRÁTICA SOCIAL*. Ressalta-se que, nesse contexto, considera-se o grau de saliência, de caráter linguístico-cognitivo, e de ordem sociocognitiva e pragmática, em que estão envolvidas a convencionalidade, a frequência, a familiaridade e a prototipicalidade (GIORA, 1997), levando em consideração os contextos linguístico, pragmático e social para o surgimento da conceptualização metafórica.

Ainda acerca do grau de saliência, pode pressupor que a interação entre domínio-alvo e domínio-fonte seria regida pela combinação de tipos semânticos que preenchem as posições desses dois elementos constituintes das expressões metafóricas, o que permite explicar a seleção de determinadas dimensões relevantes do domínio-alvo, enquanto outras são descartadas conforme o uso metafórico específico (GIORA, 2002).

A partir do que foi demonstrado, pretende-se refletir sobre os significados representados pelos domínios, pois se entende que o pesquisador também assumirá o papel de conceptualizador, uma vez que os significados estão relacionados às experiências corpóreas.

Conforme Silva (2010), os significados e as realidades humanas são produtos das mentes individuais em interação entre o eu e variados contextos.

Almeida e Santos (2019) afirmam que o(a) linguista cognitivo busca explicar como ocorrem as alterações e alternâncias do significado e busca compreender como a linguagem mantém seus usos, uma vez que, de acordo com as autoras, “a linguagem, então, vista como um fenômeno interconectado à biologia do ser humano e à sua vida sócio-cultural-político-ideológica, conhece, na sua história constituída no devir do tempo, necessariamente, mudanças e variações”. (ALMEIDA; SANTOS, 2019, p. 143). Desta forma, este trabalho se debruça em estudar, não somente a mudança e a variação, mas, também, a manutenção do significado que são pontos dos estudos em Semântica sócio-histórico-cognitiva, neste caso, o domínio-alvo ESCRITA.

Para cada metáfora encontrada, foi feito o mapeamento entre os seus domínios-fonte e alvo, de acordo com a tabela em anexo (Anexo B). Conforme foi visto na seção 3, o domínio-fonte, que geralmente é mais concreto, mais conhecido e experienciado, fornece elementos para estruturar o domínio-alvo, que tende a ser mais abstrato, menos conhecido. Assim, o mapeamento metafórico estruturado através dos domínios permite raciocinar abstratamente.

5.1 LEVANTAMENTO DO CORPUS

Com base na metodologia do estudo descrito anteriormente, fez-se, a seguir, o levantamento das expressões linguísticas metafóricas referentes à *escrita*, encontradas em cada documento que compôs o corpus deste trabalho, bem como as metáforas conceptuais subjacentes, conforme proposto por Lakoff e Johnson (1980).

Essas expressões estão apresentadas em quadros, assim como as metáforas conceptuais que elas atualizam. A fim de facilitar a leitura dos dados, destacou-se em negrito o fragmento em que consta a expressão que atualiza a metáfora conceptual constitutiva do corpus. Dessa forma, descreve-se o mapeamento das metáforas salientes e menos salientes, como mencionado anteriormente, e, apresenta-se uma discussão sobre a utilização dessas metáforas na cultura e as considerações metodológicas.

Cumprir informar, ainda, que, a partir do estudo do corpus, as metáforas conceptuais foram apresentadas em letras maiúsculas, conforme convenção proposta por Lakoff e Johnson (2002 [1980]), e subsequente a cada recorte textual, encontra-se o nome do documento, seguido da página em que se encontra a expressão. Há casos em que ocorre, na mesma expressão linguística, a atualização de mais de uma metáfora. Quando isso acontece, se for

uma expressão que atualiza alguma das metáforas identificadas, ela é mencionada em mais de um quadro, destacando-se apenas a expressão que atualiza a metáfora específica em cada caso.

O estudo do corpus foi feito em duas etapas específicas. Na primeira, apresentou-se o levantamento das metáforas conceptuais encontradas, agrupando-as de acordo com os domínios-fonte projetados no domínio-alvo *ESCRITA*. Na segunda etapa, expõe-se uma discussão das expressões linguísticas metafóricas desses domínio-alvo à luz da Teoria da Metáfora Conceptual, e explicam-se as possíveis motivações culturais e/ou ideológicas no uso de tais expressões linguísticas metafóricas.

Assim, apresentam-se, respectivamente, as metáforas conceptuais que foram levantadas dos PCN (1988) e da BNCC (2017), seguidas das respectivas expressões linguísticas metafóricas que as atualizam. A ordem em que aparecem segue a recorrência de expressões linguísticas atualizadoras, ou seja, a metáfora com maior número de expressões linguísticas é a descrita primeiro.

5.2 ESTUDO DAS CONCEPTUALIZAÇÕES DE *ESCRITA*

A partir dos dados apresentados na seção anterior, faz-se o estudo qualitativo das metáforas levantadas, apresentando também o mapeamento entre os domínios-fonte e alvo identificados. Em seguida, discutem-se os esquemas de imagens que estão na base das conceptualizações identificadas.

Quadro 3: Domínio da POSSE

DOMÍNIO DA POSSE	
CONCEPTUALIZAÇÃO: ESCRITA É OBJETO DE USO	
DOMÍNIO- FONTE: OBJETO DE USO	BNCC (01) Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) , corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (BRASIL, 2017, p. 65) (02) Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017, p. 87)
	PCN (03) Em segundo lugar, está o fato de que, nas sociedades letradas (aquelas que usam intensamente a escrita), há a tendência de tomarem-se as regras estabelecidas para o sistema de escrita como padrões de correção de todas as formas lingüísticas. (BRASIL, 1988, p. 30) (04) “[...] Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e lingüística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita. ” (BRASIL, 1988, p. 30) (05) “A língua, sistema de representação do mundo, está presente em todas as áreas de conhecimento. A tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina. (BRASIL, 1988, p. 31) (06) No processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno: utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção; [...] (BRASIL, 1988, p. 52)

Fonte: Elaboração nossa

5.2.1 ESCRITA É OBJETO DE USO

Mapeamento:

Domínio-fonte: OBJETO DE USO

Domínio-alvo: ESCRITA

Correspondências estruturais: a escrita é para ser utilizada e apropriada; a sociedade letrada a usa intensamente; ela é utilizada por usuários competentes; a escrita é material e percebida pelos seus usuários; as propriedades do objeto correspondem às da escrita.

A metáfora conceptual estrutural ESCRITA É OBJETO DE USO, atualizada por 06 (seis) expressões linguísticas no estudo do corpus, foi evidenciada a partir da identificação de alguns aspectos linguísticos como as expressões linguísticas: *utilizar* diferentes linguagens, dentre elas a escrita, *apropriar-se* da escrita, *usar* intensamente a escrita, *usar* padrões mais próximos da escrita, cujo conhecimento enciclopédico aponta que esses verbos indicam: *fazer uso de; tomar posse de; pôr em uso*, respectivamente. Evidencia-se, desta forma, que a semântica desses verbos impõe à escrita características de coisas materiais. Desta maneira, as expressões que instanciam o domínio OBJETO como coisa material e que podem ser percebidas pelo sentido para os quais convergem o pensamento, caracterizam-se como um domínio mais concreto, domínio-fonte, utilizado para se referir a um domínio mais abstrato, nesse caso, o domínio-alvo ESCRITA.

Nos fragmentos extraídos dos documentos, nota-se que a escrita ou o ato de escrever são comparados à aquisição de um objeto de uso ou objeto de posse em que existe uma necessidade de apropriação e utilização por parte do sujeito estudante, para uma finalidade. Nesse sentido, infere-se que essa associação está relacionada à importância que a escrita tem para a sociedade. Assim, projeta-se parte do conhecimento enciclopédico do domínio-fonte (objeto) no domínio-alvo (escrita).

Os verbos *utilizar*, *apropriar* e *usar*, transitivos diretos, que se relacionam a objetos diretos, do ponto de vista sintático, e objetos de uso ou de posse, do ponto de vista semântico, nos exemplos: (01) “Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita)” (BNCC, 2017), (02) “Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social (BNCC, 2017)” e (03) “aquelas que usam intensamente a escrita” (PCN, 1998), foram projetados no domínio-alvo ESCRITA. Ao observar as expressões linguísticas, percebe-se que a *escrita* é tratada como coisa, objeto de uso, aponta-se, desta forma, que, segundo Ferreiro (2010), a escrita não

é somente um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade (FERREIRO, 2010).

Nesse caso, as conceptualizações metafóricas permitem inferir que a relação do aluno com a escrita revela um sentimento permeado pela necessidade, pelo desejo em se apropriar, ter domínio, experimentar o objeto que neste caso é a escrita. O cotidiano da sociedade é pautado pela escrita, tudo o que o cerca traz marcas da escrita que está sendo compreendida como objeto de uso e evoca a ideia de coisificação, ferramenta de uso. Em vista disso, Lakoff e Johnson (2002 [1980]) afirmam que “compreender nossas experiências em termos de objetos e substâncias permite-nos selecionar partes de nossa experiência e tratá-las como entidades discretas ou substâncias de uma espécie uniforme” (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 75). Assim ocorre quando projetamos aspectos do domínio-fonte OBJETO para o domínio-alvo ESCRITA.

Para além da questão semântica, a construção sintática indica a objetificação de escrita, uma vez que, nas construções identificadas, verifica-se sempre uma finalidade para o uso da escrita: “usar para se tornar um usuário competente” (05), “usar para fazer parte da sociedade letrada” (02), “usar para construir conhecimento” (02), “usar para estar mais próximo dos padrões linguísticos” (04), “usar para se apropriar da linguagem” (02).

A conceptualização metafórica estrutural ESCRITA É OBJETO DE USO é instanciada nesse contexto, uma vez que o sujeito precisa de autonomia para desenvolver conhecimentos indispensáveis para fazer parte da sociedade letrada, a partir dos usos que se fazem dos mecanismos dispensados para o processo de ensino-aprendizado como se verifica no exemplo (06) “No processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno: utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção (PCN, 1998)”. Sendo assim, ela reflete a estrutura cognitiva, mental, desenvolvida ao longo da história, de forma que envolve a interação com o ambiente físico, as experiências sensoriais e motoras, as correlações entre as emoções e as pressuposições culturais, que são fatores observados no paradigma cognitivista.

Como objeto de uso, a escrita é categorizada como um objeto de posse, podendo a partir da sua apropriação, desenvolver relações de amor ou ódio; no primeiro caso, amor quando o sujeito tem domínio sobre o processo e, no segundo caso, ódio quando o sujeito não consegue utilizá-la intensamente e se tornar um usuário competente, como pode ser observado no excerto (05) em que se refere a formar “usuários competentes da escrita”. Percebe-se que o acionamento da metáfora estrutural ESCRITA É OBJETO DE USO é de base experiencial,

pois está alicerçada na percepção do funcionamento corpóreo, das experiências físicas e das questões socioculturais.

A depender do ensino, a escrita pode se fechar num círculo técnico/mecânico em que a sua utilização e apropriação pode se tornar um procedimento artificial. Desta forma, a metáfora estrutural ESCRITA É OBJETO DE USO tem o seu sentido descaracterizado, pois como objeto de uso ela precisa se assemelhar a posse, a algo íntimo, pessoal que não é artificial como afirma Mello (2006): “o ensino da escrita não pode ser tratado como uma questão técnica; a escrita precisa ser apresentada à criança como um instrumento cultural complexo, um objeto da cultura que tem uma função social” (MELLO, 2006, p. 183).

Quadro 4

<p>Esquemas de imagens que estruturam a noção de ESCRITA como objeto de uso/posse</p> <p>CONTATO PERTO-LONGE</p>

Fonte: Elaboração nossa

O esquema de CONTATO estabelece uma relação de interdependência do esquema de imagem PERTO-LONGE, pois esse esquema ocorre devido ao fato de que, se não há distância entre os elementos, eles encontram-se em contato, e se for mantida uma distância, o contato é perdido. Assim, a conceptualização metafórica estrutural ESCRITA É OBJETO DE USO corrobora para o entendimento de que para que haja utilização, apropriação e domínio da escrita como descrito nos excertos (01), (02), (06), respectivamente, “utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita)” (BNCC, 2017) , “apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação” (BNCC, 2017), “utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero” (PCN, 1998), faz-se necessária a proximidade entre os elementos, a fim de preservar a natureza interativa da escrita que, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes.

Após discussão do domínio POSSE, acionado pela metáfora ESCRITA É OBJETO DE USO, passa-se para a exposição dos resultados do domínio da CONSTRUÇÃO, na próxima seção.

Quadro 5: Domínio da CONSTRUÇÃO

DOMÍNIO DA CONSTRUÇÃO	
CONCEPTUALIZAÇÃO: ESCRITA É CONSTRUÇÃO	
DOMÍNIO- FONTE CONSTRUÇÃO	<p>BNCC (07) Analisar a estrutura e funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na <i>Web</i> e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual. (BRASIL, 2017, p. 163)</p> <p>(08) [...] selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática. (BRASIL, 2017, p. 167)</p>
	<p>PCN (09) Se é de esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais. (BRASIL, 1988, p. 25)</p> <p>(10) Entretanto, a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. (BRASIL, 1988, p. 77)</p> <p>(11) As categorias propostas para ensinar a produzir textos permitem que, de diferentes maneiras, os alunos possam construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas. (BRASIL, 1988, p. 77)</p>

Fonte: Elaboração nossa

5.2.2 ESCRITA É CONSTRUÇÃO

Mapeamento:

Domínio-fonte: CONSTRUÇÃO

Domínio-Alvo: ESCRITA

Correspondências ontológicas: a escrita é uma construção hipertextual; a edição é uma construção; a escrita é uma construção composicional; a composição da escrita envolve os operadores de conexões; a escrita envolve as experiências materiais do construtor, os conhecimentos enciclopédicos, os elementos que conferem coesão e coerência: a intertextualidade e os recursos que envolvem o processo de edificação da escrita.

A metáfora ESCRITA É CONSTRUÇÃO, nos exemplos mostrados, foi atualizada por 05 (cinco) expressões linguísticas nos documentos que constituem o corpus da pesquisa deste trabalho dissertativo. Ela foi acionada a partir do uso de algumas expressões que conceptualizam o domínio-alvo: “construir representações”, “estrutura e possibilidades de uma escrita hipertextual”, “elaboração, refacção do processo”, “construir padrões”, “editar”. Verificando, assim, que o conhecimento enciclopédico dos itens lexicais que integram a categoria escrita é empregado no domínio das construções que se caracteriza como um domínio mais conhecido, que tende a ser mais concreto. O domínio CONSTRUÇÃO está sendo utilizado para tecer discussões, comentários e orientações sobre ESCRITA, um domínio que se quer conhecer melhor.

Nesse sentido, a conceptualização acionada pelos verbos construir, estruturar, elaborar, editar, mapeia a metáfora conceptual ESCRITA É CONSTRUÇÃO. O mapeamento entre esses domínios só se faz possível porque o ser humano tem a capacidade cognitiva de significar e compreender uma situação, um domínio (ESCRITA), em termos de outro, como é o caso do domínio-fonte CONSTRUÇÃO. Este foi acionado para entender e vivenciar um conceito abstrato, atualizando assim, a metáfora convencional em estudo. Entende-se que, no processo de categorização da escrita como construção, mapeia-se, com base nas experiências sociais, os domínios próprios da relação de construção, no qual estrutura-se o papel do construtor (aluno), e do que será construído, a escrita.

A noção de escrita como construção é atestada desde os seus estágios ou etapas iniciais, pois para se chegar ao alfabeto, a escrita passou por fases de elaboração: a *sintética*, a *analítica* e a *fonética*. Para o dicionário Aurélio (2010), elaborar significa preparar, construir de forma laboriosa, assim, as escritas sintéticas representam a construção da escrita no estágio embrionário, são as primeiras tentativas de representação gráfica.

A metáfora ESCRITA É CONSTRUÇÃO revela o percurso sócio-histórico delineado pelo processo da escrita, pois a construção está imbricada na vida do ser humano desde a sua pré-história. A construção faz parte do desenvolvimento do ciclo da vida, uma vez que o ser humano sempre utilizou suas habilidades físicas para a construção material, pois é a partir dela e das habilidades cognitivas que o ser humano projeta a noção de construção para construir relacionamentos, espaços físicos, vida pessoal e profissional, ou seja, projeta o conhecimento acerca de construção para outros domínios. Essa breve revisão do processo da escrita revela que as questões práticas e ideológicas que envolvem a sua construção, proporcionaram, a partir dos diferentes sistemas de escrita, utilizados pelas diferentes culturas, a consolidação de um sistema muito eficiente adotado por muitos povos.

Desta forma, a escrita como construção pode ser compreendida a partir dos seus usos e significados subjacentes às situações da vida cotidiana, às experiências corpóreas, como pode ser observado no exemplo (09), quando na BNCC (2017) é afirmado que o escritor precisa “construir uma representação do que seja a escrita” e no exemplo (11) em que os PCN (1998) aduzem que os alunos possam “construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas,” que se constituem em operadores linguísticos como coerência e coesão, sintaxe, semântica. Assim, compreende-se que para a atualização da metáfora conceptual em estudo são feitas inferências, a partir de um modelo cognitivo idealizado referente ao domínio-fonte que são projetados no domínio-alvo sem causar incoerência.

Com base nesse exemplo, (10) “a refacção faz parte do processo de escrita” (PCN, 1998), é possível mapear a metáfora conceptual ESCRITA É CONSTRUÇÃO, acionada pelo aspecto linguístico refacção, que traz implícito o conhecimento enciclopédico da ação de refazer, re-construir algo que outrora já havia sido feito, construído. Infere-se que entender a escrita como um processo de construção é perceber que, para construir sua base, recorre-se a competências individuais, especialmente as linguísticas e cognitivas, construídas num contexto sócio-histórico-cultural. Deste modo, aqueles que buscam compreendê-la como um processo podem ganhar autonomia no desenvolvimento social, tanto do ponto de vista da cognição, quanto do ponto de vista da linguagem, pois não se pode negar que a apropriação da escrita escolar resulte no desenvolvimento, na construção de habilidades cognitivas diferentes que partem do conhecimento sócio-histórico-cultural do educando.

A construção da escrita depende, pois, das condições sociais e históricas que engendram usos específicos, menos ou mais valorizados, dessa ferramenta cultural como é evidenciado pelo exemplo (11), quando os redatores dos PCN propõem “construir padrões” e “apropriar-se das estruturas”. A partir dos conhecimentos enciclopédicos, a construção faz

parte da base da vida cotidiana. Quando se constrói um prédio, deseja-se que seja uma construção duradoura, para tanto, precisa-se fazer uma base segura e refazer, quando necessário, para que a construção não seja abalada ou destruída, como pode ser observado nos excertos (08) e (10), que trazem para o processo de construção da escrita, respectivamente, a refacção (a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto) e a edição (a uma edição escrita do texto), pois construir um texto escrito envolve empenho, esforço, interação, participação e disciplina na refacção e na edição dos textos .

Compreende-se a metáfora ESCRITA É CONSTRUÇÃO a partir do conhecimento enciclopédico que, assim como na construção convencional, tem-se a figura de um arquiteto que planeja erguer uma edificação de forma adequada e segura, no texto dos PCN (1998) e da BNCC (2017), o estudante é conceptualizado como um arquiteto que constrói conhecimento a partir do desenvolvimento de habilidades, como pode ser observado no exemplo (01), em que a partir dos *hiperlinks*, ou seja, a sobreposição de vários links, pode-se “vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual” (BNCC, 2017), que é uma escrita construída a partir de vários tipos de textos e gêneros textuais. Desta forma, neste exemplo, o estudante é visto como um arquiteto e construtor, pois ele precisa produzir, desenvolver e refazer a escrita do texto várias vezes até alcançar autonomia e eficiência no decorrer do processo.

Assim, alude-se que, na metáfora conceptual ESCRITA É CONSTRUÇÃO, está implícito que os saberes e as expertises são as experiências materiais dos construtores projetados no domínio-alvo ESCRITA que se constitui como a materialização da construção. As suas inferências e vivências conferem fundamentos para a construção e os sentidos que o domínio-fonte projetam no domínio-alvo, se constituem como as colunas e/ou as paredes de sustentação. Nos excertos estudados, os conceptualizadores operam com fragmentos do conhecimento enciclopédico do domínio-fonte, projetando no domínio-alvo saberes acerca da categoria da construção, que permitem mapear a metáfora em questão.

De acordo com Antunes (2003), a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões, conforme pode ser verificado nos exemplos (08) e (10) quando se referem “a edição e a refacção” da escrita. Nesse sentido, a escrita como construção revela a importância do aluno (arquiteto) para que tudo seja construído metaforicamente.

A conceptualização metafórica ESCRITA É CONSTRUÇÃO revela que a elaboração do domínio-alvo ESCRITA não começa quando se toma posse do lápis e do papel, ela exige etapas, interdependentes e intercomplementares, que envolvem o planejamento, a própria escrita, a revisão e a reescrita como citados nos exemplos (08) e (10). Esse conjunto de

correspondências e projeções é usado entre os domínios para que a ESCRITA seja compreendida em termos de construção.

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de construção e expressão que envolve manifestação verbal das ideias, informações, intenções, edição, operadores de conexão que visam à expressão do que é sabido, do que é pensado e do que é sentido. Assim como a edificação de qualquer obra passa por momentos distintos, os exemplos revelam que com a escrita não é diferente, uma vez que existe a necessidade por parte do escrevente de conhecer e utilizar recursos linguísticos, operadores de conexão, diferentes tipos de argumentos, a fim de garantir a coesão, a coerência, a progressão no processo de escrita, como pode ser verificado nos exemplos: “vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual” (BNCC, 2017); a possibilidade de que venha a “construir uma representação do que seja a escrita” (PCN, 1998); “construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas” (PCN, 1998), respectivamente, exemplos (07), (09) e (11).

Neste sentido, os esquemas de imagens usados para estruturar essa noção de ESCRITA É CONSTRUÇÃO derivam de experiência sensório-motora do ser humano.

Quadro 6

Esquemas de imagens que estruturam a noção de ESCRITA como construção

ORIGEM-TRAJETÓRIA-META
FORÇA
PROCESSO

Fonte: Elaboração nossa

A partir do momento em que se tem a consciência do domínio-alvo ESCRITA como construção, entende-se as noções de ORIGEM-TRAJETÓRIA-META, FORÇA e PROCESSO. O esquema ORIGEM-TRAJETÓRIA-META estrutura essa conceptualização metafórica, pois a escrita nasce de um planejamento e tem por ponto final de sua trajetória a realização de uma meta que pode ser representada pela construção de textos, uma escrita hipertextual, como citado no excerto (07): Analisar a estrutura e funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na Web e vislumbrar possibilidades **de uma escrita hipertextual**.

O percurso é constituído dos elementos estruturais: origem, destino e meta que se relacionam também com conceitos de movimentos corporais. Ele surge da interação com o

ambiente e através dele a cognição pode ser organizada. No caso da metáfora ESCRITA É CONSTRUÇÃO, ele evidencia uma trajetória que vai da origem (planejamento) ao percurso e destino (finalização, refacção e edição).

O esquema FORÇA embasa a metáfora ESCRITA É CONSTRUÇÃO na medida em que fornece recursos para expressar a energia despendida que uma pessoa empenha para a construção da escrita. Os esquemas FORÇA e PERCURSO interagem, pois de acordo com Peña (2008), a força habitualmente descreve uma trajetória de movimento, pois, ela tem origem inicial e se faz necessário um empenho para movê-la. A escrita envolve movimento que é produzido por mudança na coordenação motora, assim, requer alto nível de coordenação e controle motor.

A conceptualização metafórica ESCRITA É CONSTRUÇÃO compreende a sequência de ações, e não somente o resultado delas. O esquema de imagem PROCESSO acionados pelos elementos linguísticos refacção, edição, apropriar das estruturas, editar textos, está ligado às relações motores-perceptuais que geralmente são entendidas e projetadas em termo de trajetória. A escrita como processo revela uma direção, um ponto com início, meio e fim, como se observa no ensino-aprendizado de construção de textos.

Após discussão do domínio CONSTRUÇÃO, acionado pela metáfora ESCRITA É CONSTRUÇÃO, passa-se para a exposição dos resultados do domínio da NORMA, na próxima seção.

Quadro 7: Domínio da NORMA DE PRESTÍGIO

CONCEPTUALIZAÇÃO: ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO	
DOMÍNIO-FONTE: NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL	BNCC (12) Não se trata de deixar de privilegiar a escrita /impressa nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (BRASIL, 2017, p. 69) (13) Em função do privilégio social e cultural dado à escrita , tendemos a tratar as outras linguagens como tratamos o linguístico – buscando a narrativa/relato/exposição, a relação com o verbal [...] (BRASIL, 2017, p. 81 e 82)
	PCN (14) “[...] afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita. ” (BRASIL, 1988, p. 30) (15) “Ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras, de modo a permitir: escolha mais adequada em relação à modalidade falada ou escrita ou no nível de formalidade e finalidade social do texto;” [...]” (BRASIL, 1988, p. 62)

Fonte: Elaboração nossa

5.2.3 ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL

Mapeamento:

Domínio-fonte: NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL

Domínio-Alvo: ESCRITA

Correspondências ontológicas: o privilégio cultural e social que é dado à escrita; escrita vista como língua única; o uso de padrões mais próximos da escrita; a escolha mais adequada é modalidade escrita; as especificidades do prestígio social são projetadas na escrita.

A metáfora ontológica ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL, atualizada por 04 (quatro) expressões linguísticas no estudo do corpus, foi evocada a partir do uso de alguns usos linguísticos baseados no conhecimento enciclopédico: “privilégio cultural”, “privilegiar a escrita”, “padrões mais próximos da escrita”, “escolha mais adequada”. Ela está sendo acionada por essas construções e expressões que indicam valorização positiva e prestígio, compreendendo, desta forma, a metáfora conceptual ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL. Observa-se que essas expressões estão sendo utilizadas para relacionar, caracterizar, conceptualizar ESCRITA, um domínio mais abstrato.

Como já fora discutido anteriormente, a metáfora conceptual consiste na projeção ou no mapeamento de elementos do domínio-fonte para os elementos correspondentes no domínio-alvo. Em vista disso, os exemplos retirados do corpus evidenciam que a metáfora ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL pode ser usada como estratégia conceptual para entender dois domínios distintos e complexos em que se usa um domínio para entender o outro. Diante disso, projeta-se parte do conhecimento acerca do domínio-fonte, norma de prestígio social que serve para descrever a importância social das pessoas, no domínio-alvo, a escrita.

De acordo com o conhecimento enciclopédico, segundo o dicionário online Michaelis (2021), normas de prestígio são “os falares urbanos utilizados por aqueles que desfrutam de maior prestígio social, cultural e político dentro de uma comunidade linguística e geralmente estão associados à escrita e à tradição literária”. Assim, o exemplo (15) “a escolha mais adequada” (PCN, 1998) engloba o que é chamado de norma culta da língua. Quando se fala ou pensa em norma culta, estabelece uma relação direta com a cultura letrada, ou seja, as pessoas que usam os “padrões mais próximos da modalidade escrita” (PCN, 1998) são aquelas que apresentam maior grau de escolaridade. Bezerra (2008) anota que

a própria tradição letrada construiu a ideia de que a escrita seria a forma canônica, a forma ideal, a verdadeira forma de uma língua e se fez legitimar através da instituição literária. Reserva-se, pois, à modalidade falada o estatuto de imagem degenerada, de aproximação negligenciada da forma escrita (BEZERRA, 2018, p. 19).

Percebe-se que a escrita possui regras que determinam os símbolos a serem utilizados para representá-la, bem como regras internas em si. Os padrões mais próximos da modalidade escrita são definidos pela gramática, que designa como esses símbolos devem ser combinados, a fim de representar a língua ao expressar ideias por meio da comunicação. Nesse sentido, baseando-se no conhecimento enciclopédico, entende-se que, pelas circunstâncias sociais, ao estudar os excertos (13) “em função do privilégio social e cultural dado à escrita” (BNCC, 2017), e (15) “escolha mais adequada” (PCN, 1998), infere-se que o domínio-alvo ESCRITA conceptualizado como NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL é uma construção social, constituída por meio de seleção e avaliação de tipos de uso da escrita. Segundo Bezerra (2008), trata-se de um instrumento político e ideológico de construção intencional cujo valor é determinado por condicionamentos sociais, políticos e ideológicos. Desta forma, a escrita seria o repositório da linguagem cuidada, elegante, formal, precisa, ordenada e correta.

A conceptualização metafórica ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL suscita uma reflexão muito propícia trazida pelo filósofo francês Bourdieu (1982), que é sobre o processo de constituição de uma língua oficial, standard, padrão. Ele pondera sobre o complexo institucional que dá suporte à constituição e manutenção da língua legítima, descortinando os fatores sociais de larga escala envolvidos no processo de avaliação das variedades linguísticas.

Para Bourdieu (1982), a constituição de uma língua standard, padrão, oficial, cuja reprodução é assegurada pelo aparelho escolar e sua íntima relação com o mercado de trabalho é centrado na concorrência pelo monopólio da imposição do modo de expressão legítimo, que termina por reforçar a manutenção e reconhecimento da língua oficial. Desta forma, a reflexão de Bourdieu reverbera no ensino de LP que durante décadas considerou e considera a escrita como padrão, como norma de prestígio social, norma padrão apresentada na gramática tradicional, que no senso comum é utilizada como modelo para “falar e escrever bem”, forma “correta” de utilização da língua, independente da situação de interação. Configura-se, desta forma, como norma explícita que deságua nos valores estratégicos na interação dos papéis e dos *status* sociais, como observa-se no exemplo (13) que afirma “em função do privilégio social e cultural dado à escrita” (BNCC, 2017), tratam-se as outras linguagens.

As construções metafóricas, neste caso, ajudam a refletir, questionar, sobre as perspectivas do mundo com relação à ESCRITA, o que contribui para construção de realidades que atuam nas formas de cognição social. O excerto (14) implica “usar padrões

mais próximos da escrita” (PCN, 1998) refere-se à escrita como padrão e, de acordo com o dicionário Aurélio (2010), a palavra padrão significa modelo, exemplo. No que tange às normas gramaticais, padrão é um modelo a ser seguido, para tanto, na conceptualização metafórica ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL, o sentido atribuído a padrão, nessa abordagem, remete a modelo, exemplo a ser seguido, como fica evidenciado nos PCN (1988, p.30): “usar padrões mais próximos da escrita”.

Os exemplos metafóricos apresentados nesta subseção podem se desdobrar na metáfora ESCRITA É PODER diretamente ligada às experiências físicas, uma vez que poder remete a uma força física ou moral, ter influência. Assim, a metáfora ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL revela que a escrita é uma forma de PODER que corresponde a uma operação ou atividade que pressupõe exigências políticas, sociais e culturais.

O poder atribuído ao domínio-alvo ESCRITA pode ser relacionado aos que detém maior domínio sobre ela, ou seja, um controle social que por muitas vezes age de maneira implícita na sociedade. Assim, sem que os usuários da linguagem percebam, a escrita pode ser uma forma de domínio e acesso ao poder usada pelas elites da sociedade.

Os esquemas de imagens que estruturam a noção de ESCRITA nesta subseção projetam a escrita numa perspectiva de prestígio social. Em outras palavras, é um esquema que parte da experiência sócio-histórico-social do ser humano.

Quadro 8

Esquemas de imagens que estruturam a noção de ESCRITA como modalidade de prestígio social

CONTAINER
 ESPAÇO-LOCALIZAÇÃO
 PARTE-TODO

Fonte: Elaboração nossa

O esquema CONTAINER é estruturado, basicamente, pelos elementos interior, exterior, conteúdo. Nos exemplos (08) e (09) retirados dos PCN (1998), as expressões linguísticas, respectivamente: “usar padrões mais próximos, escolha de uma escrita mais adequada” revelam que o domínio-alvo ESCRITA é conceptualizado como uma entidade tridimensional, em que o interior se configura como o aprendiz, o exterior, como a condição social que envolve este aprendiz e o conteúdo é a própria escrita. Assim, o aluno está inserido

num contexto de aprendizado que é normatizado por um padrão de ensino-aprendizado e uso deste.

A escolha e uso do padrão instanciam o nível social a que o aluno pertence. Dessa forma, o esquema CONTAINER é ativado e, de acordo com a sua lógica interna, o aluno é influenciado pelas normas gramaticais impostas pela escrita, sendo assim o contêiner (escola, casa) que é o lugar onde esse sujeito está inserido sofre a ação dos fatores sócio-histórico-culturais que emergem das relações do indivíduo.

A metáfora ontológica ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL, motivada pelo conhecimento experiencial do ser humano, traz implícito que os exemplos (12) “Não se trata de deixar de privilegiar a escrita/impressa” (BNCC), (14) “usar padrões mais próximos da escrita” (PCN, 1998) e (15) “escolha mais adequada em relação à modalidade escrita” (PCN, 1998) evocam que a desenvoltura e a propriedade para produzir textos devem estar atreladas aos padrões e às normas da escrita. Ainda pondera de forma explícita a necessidade de atender a esse padrão para obtenção de bons resultados nas produções textuais.

Assim, os padrões da escrita são patenteados como condição para produção de um texto bem escrito, evocando, desta forma, “Escrever utilizando a modalidade padrão é ter sucesso” e “Escrever não utilizando a modalidade padrão é não ter sucesso”, o que traz implícito acarretamento metafórico ESCREVER BEM É PARA CIMA e ESCREVER MAL É PARA BAIXO, representado pelo esquema de imagem ESPAÇO-LOCALIZAÇÃO. Com relação ao esquema PARTE-TODO, considera-se, nos exemplos, o modelo padrão como a PARTE que aciona o TODO que é a ESCRITA. Evidencia-se, também, esse esquema de imagem, pois as expressões linguísticas destacadas, “escolha adequada”, “língua única mais próxima”, “padrão mais próximo” deixam evidente que se refere apenas a uma modalidade da escrita.

Após discussão do domínio NORMA DE PRESTÍGIO, acionado pela metáfora ESCRITA DE PRESTÍGIO SOCIAL, passa-se para a exposição dos resultados do domínio ESPACIAL, na próxima seção.

Quadro 9: Domínio ESPACIAL

CONCEPTUALIZAÇÃO: ESCRITA É RECIPIENTE		
DOMÍNIO- FONTE: RECIPIENTE	PCN	<p>(16) “No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1988, p. 32)</p> <p>(17) Para os alunos que provêm de comunidades com pouco ou nenhum acesso a materiais de leitura, ou que oferecem poucas possibilidades de participação em atos de leitura e escrita junto a adultos experientes, a escola poderá ser a única referência para a construção de um modelo de leitor e escritor. (BRASIL, 1988, p. 66)</p>

Fonte: Elaboração nossa

5.2.4 ESCRITA É RECIPIENTE

Mapeamento:

Domínio-fonte: RECIPIENTE

Domínio-alvo: ESCRITA

Correspondências orientacionais: a inserção no mundo acontece através da escrita; a escrita é participação efetiva no mundo; o aluno é inserido no mundo por meio da escrita.

A partir da leitura dos PCN (1998), corpus desta pesquisa realizada, identificou-se que o domínio-fonte RECIPIENTE foi utilizado para estruturar o domínio-alvo ESCRITA. Assim, tem-se a atualização da metáfora conceptual ESCRITA É RECIPIENTE por meio de 02 (duas) expressões linguísticas metafóricas, a saber: “inserção efetiva no mundo da escrita” e “participação em atos da escrita”. Segundo *Dicio* (Dicionário Online), a concepção enciclopédica para inserção é compreendida como ato ou feito de inserir. Dessa forma, acionada pelos verbos inserir e participar, compreende-se, respectivamente a metáfora conceptual ESCRITA É RECIPIENTE. Segundo Lakoff (1987), existe uma forte tendência em se criar determinados modelos cognitivos para estruturar o conhecimento sobre o mundo e os conceitos com os quais os indivíduos se relacionam cotidianamente. Nesse caso, utiliza-se um domínio mais experienciável concretamente, no caso o ESPACIAL, para construir e entender melhor um conceito mais abstrato, o da ESCRITA.

Para o estudo desta metáfora orientacional, realizaram-se as seguintes correspondências: o recipiente é um elemento delimitado, pois é configurado por um lado interno e um lado externo. Nesse elemento, é possível colocar e retirar coisas, entrar ou sair. O domínio-alvo ESCRITA corresponde ao domínio-fonte RECIPIENTE, desta forma, os alunos envolvidos no processo da escrita ou da aquisição desta, correspondem aos elementos, objetos e/ou substâncias que podem ser colocados ou retirados desse recipiente. Assim, “concebemos esses objetos como recipientes com um lado de dentro e outro de fora, impondo essa orientação ao nosso meio-ambiente natural” (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 81).

Esta metáfora foi evidenciada a partir do uso de alguns aspectos linguísticos como as expressões: “possibilitar sua inserção”, “participação e formas linguísticas”. Considerando tal pressuposto, ESCRITA pode ser categorizada como RECIPIENTE, pois os alunos podem entrar, estar nela, sair, ou participar no mundo estando dentro ou fora de atos da escrita. De acordo com Lakoff e Johnson (2002[1980]), “cada um de nós é um recipiente com uma superfície demarcadora e uma orientação dentro-fora” (LAKOFF E JOHNSON, 2002 [1980], p. 81). Desta forma, o indivíduo projeta a própria orientação dentro-fora sobre outros objetos físicos que são delimitados por superfícies.

Assim, mapeiam-se aspectos do conceito de recipiente para categorizar, entender e vivenciar a conceptualização metafórica ESCRITA É RECIPIENTE. Diante disso, a escrita, sendo conceptualizada como recipiente, evidencia que as metáforas conceptuais atualizadas por esse domínio desencadeiam a compreensão de escrita evocada pelo domínio-fonte recipiente, como pode ser visualizado a partir dos exemplos (16) e (17), respectivamente, “a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita” (PCN, 1998) e poucas possibilidades de “participação em atos de leitura e escrita” (PCN, 1998). Em vista disso, o uso dessas expressões linguísticas metafóricas permite a inferência de que saber escrever é entrar num recipiente que pode ser representado através da inserção no mundo e não saber escrever é estar fora desse recipiente.

Através das expressões linguísticas utilizadas, observa-se a ênfase da inserção no mundo através da escrita, ou seja, para a conceptualização da ESCRITA, utiliza-se a parte interna do recipiente, confirmando a sua delimitação espacial. Desta forma, tem-se a conceptualização metafórica de ESCRITA como um recipiente fechado em que apenas aqueles que têm acesso ou participam dela podem permanecer, como visto no exemplo (17) que se refere aos alunos que provêm de comunidades com pouco ou nenhum acesso a materiais de leitura, ou que oferecem poucas possibilidades de “participação em atos de

leitura e escrita” (PCN, 1998). Essa conceptualização de ESCRITA se explica pela necessidade de compreender esse conceito que é mais abstrato em termos mais concretos.

Quadro 10

<p>Esquemas de imagens que estruturam a noção de ESCRITA como recipiente</p> <p>DENTRO-FORA</p>
--

Fonte: Elaboração nossa

Os exemplos em que a metáfora ESCRITA É RECIPIENTE é atualizada ilustram o esquema de imagem DENTRO-FORA (container), cuja inserção total no mundo da escrita viabiliza a relação da experiência corporal, DENTRO/FORA, adquirida na interação com o ambiente.

Assim, tanto um elemento, região ou superfície delimitados como um lugar em que se pode entrar ou sair promovem essa experiência física e a estruturação do esquema de DENTRO-FORA que, de acordo com Lakoff e Johnson (2002 [1980]), é projetado em inúmeras situações. O abstrato é, assim, expresso por meio de noções básicas e concretas.

Após discussão do domínio ESPACIAL, acionado pela metáfora ontológica ESCRITA É RECIPIENTE, passa-se para a exposição dos resultados do domínio da PRÁTICA SOCIAL, na próxima seção.

Quadro 11: Domínio da PRÁTICA SOCIAL

CONCEPTUALIZAÇÃO: ESCRITA É PRÁTICA SOCIAL		
DOMÍNIO-FONTE:	BNCC	(18) Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 67)

Fonte: Elaboração nossa

5.2.5 ESCRITA É PRÁTICA SOCIAL

Mapeamento:

Domínio-fonte: PRÁTICA SOCIAL

Domínio-alvo: ESCRITA

Correspondências ontológicas: a escrita promove a interação e participação nas práticas sociais; praticar a escrita é uma forma de ser inserido nas práticas sociais.

Ao estudar o exemplo (18), “[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita (...)” (BNCC, 2017), considera-se que o conhecimento enciclopédico da expressão “possibilitar a participação nas diversas práticas sociais” indica que o domínio-alvo (ESCRITA) está sendo compreendido em termos do domínio-fonte (PRÁTICA SOCIAL). Isso acontece porque foram projetados, no domínio-alvo, o exercício da cidadania, a inserção no mundo e a participação social.

A expressão prática social tem a sua noção difundida pela Filosofia. Segundo o filósofo francês Althusser (1968), a prática é um conteúdo efetivo da realidade social e todos os níveis da existência social são lugares de práticas distintas, o que permite a reflexão sobre o conteúdo destas diferentes práticas pensando a sua estrutura própria. Com essa explanação, percebe-se que a metáfora tem um papel central na produção de sentidos, pois ela está estabelecendo uma relação direta entre a realidade, conceito e palavra, intuído aqui como uma interação que corrobora com a *prática social*. Segundo Lopes (1973, p. 661),

[...] a prática social comporta outros níveis essenciais: a «prática política», que Althusser diferencia segundo a sua «matéria» e «produto» (relações sociais), a «prática ideológica», que «transforma» a consciência dos homens, e a «prática teórica», que, numa primeira abordagem, é tanto a «científica» (que releva da «cientificidade»...), como a «pré-científica» (refere-se ao «conhecimento» — as aspas são de Althusser) (LOPES, 1973, p. 661).

Considerar a conceptualização metafórica ESCRITA É PRÁTICA SOCIAL, como no exemplo, “que as práticas sociais são permeadas pela escrita”, pode indicar como a linguagem reflete a forma de o ser humano interagir com o mundo, em especial, na escrita, a partir da experiência concreta, adquirida entre a interação com o ambiente. Aqui, essa interação pode ser explicada pelos outros níveis essenciais que a prática social comporta. Em (18) “possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais” fornece

evidências de que a estrutura dos sistemas conceituais do pensamento se reflete nos padrões da linguagem. Conforme atesta Vereza (2010, p. 206), “as expressões metafóricas encontradas na linguagem são evidências de metáforas conceituais que as licenciam.” Deste modo, o exemplo citado reflete que tanto o domínio-fonte PRÁTICA SOCIAL quanto o domínio-alvo ESCRITA têm uma base experiencial física e tal expressão metafórica instancia a metáfora ontológica ESCRITA É PRÁTICA SOCIAL.

A escrita, desde o seu surgimento até os dias atuais, é usada para comunicação, para a interação e integração dos sujeitos e para a construção das identidades, enfim, é usada para diversas práticas sociais. A escrita como prática social “é uma forma particular, saliente da ação social para a negociação de identidades porque o texto escrito é deliberado potencialmente e permanentemente utilizado como prova para muitas finalidades sociais.” (IVANIC, 1997, p.32)

Salienta-se que, no exemplo retirado do corpus, a metáfora ocupa o lócus do discurso, refletindo a sua natureza linguística e cognitiva, uma vez que ela promove essa interação. No exemplo observado, a constituição da metáfora ESCRITA É PRÁTICA SOCIAL traz implícito o princípio da interação e, é instanciada pelo uso, no contexto das práticas e rotinas da vida em sociedade e nas práticas interacionais as mais diversas, tais como: o uso público da linguagem, o envolvimento entre os sujeitos, um encontro, uma reunião etc.

A construção do exemplo (18) traz no seu cerne a ideia de que estudar o domínio ESCRITA através da Língua Portuguesa é encontrar ressonância nas práticas sociais. portanto, a aquisição da escrita é vista como mola propulsora para a transformação social. E essa significação é permitida por meio do estudo da metáfora que representa um importante instrumento para a compreensão do papel do corpo e da cultura na produção de sentidos.

Acredita-se que a prática social se constrói numa relação dialética na qual os indivíduos produzem construtos da sociedade e esta, por sua vez, produz os indivíduos. Nessa relação, a escrita pode ter um papel decisivo na construção e percepção da realidade pelos indivíduos. Isso é verificado no exemplo, em que o domínio-alvo ESCRITA é conceptualizado como uma forma de participação social no exercício da cidadania nas mais diversas situações comunicativas. Para afirmar isso, Britto (2009) alude que a escrita é particularmente significativa no processo de constituição da consciência, de estabelecimento de valores e nas formas de intervenção no tecido social.

Além do que já foi demonstrado, o domínio ESCRITA também se desdobra numa extensão que se constitui em um meio ou instrumento para a prática (PRÁTICA SOCIAL),

uma vez que o uso da escrita é uma das condições de participação nas práticas sociais, pois em uma sociedade essencialmente grafocêntrica,

poder ler e escrever, interagir com textos escritos e com conhecimentos e informações que se vinculam por meio deles, operar com os referenciais que se constituem na tradição cultural da escrita, tudo isso é condição essencial de participação social (BRITTO, 2009, p.17).

Associado a essa noção de sujeito e de sociedade está atrelado o modo como os estudos das representações sociais e os estudos da linguagem concebem o conhecimento. Dessa maneira, entende-se que a escrita é também uma forma de manifestação do sujeito enquanto participante das relações sociais e subjacente a essa ideia está que a escrita é uma criação da sociedade e é por ela veiculada, portanto para compreendê-la é necessário o uso, ou seja, praticá-la nas relações sociais.

Segundo Langacker (1987), o conhecimento linguístico emerge do uso, não significando apenas que a investigação linguística se vale de dados naturais, uma vez que a organização conceitual é produto da interação dos corpos com o ambiente em que vivemos. Assim, a metáfora ESCRITA É PRÁTICA SOCIAL insere-se na perspectiva de Lakoff e Johnson (2002 [1980]) que a consideram não somente um fenômeno puramente linguístico, mas como parte da experiência cotidiana e do fluxo da imaginação simbólica.

A conceptualização metafórica, ESCRITA É PRÁTICA SOCIAL, está inserida de acordo com os conhecimentos enciclopédicos numa sociedade letrada em que proporciona aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação de conhecimentos necessários que lhes possibilitem a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais, principalmente pela escrita.

Os esquemas de imagens usados para estruturar a noção de ESCRITA nesta subseção derivam do fato do aluno estar inserido ou participar do mundo da escrita. O corpo humano experiencia tanto ser um recipiente como também estar dentro de um. Este esquema define a distinção mais básica de, por exemplo, dentro e fora. Na escrita de um texto, por exemplo, é possível identificar preposições que indicam localização e introduzem adjuntos adverbiais de lugar "dentro" de parágrafos ou frases; "no próximo parágrafo"; "nesta seção".

Quadro 12

Esquemas de imagens que estruturam a noção de ESCRITA como prática social

RECIPIENTE
ESPAÇO-LOCALIZAÇÃO

Fonte: Elaboração nossa

No excerto (18), a metáfora **ESCRITA É PRÁTICA SOCIAL** é estruturada pelo esquema de imagem **RECIPIENTE**, pois, a partir dos trechos “possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais”, a contração faz inferir que prática social emerge na escrita do sujeito que, por sua vez, é constituída por fatores sócio-histórico-culturais em que os indivíduos estão inseridos. Desse modo, a prática social é percebida como um espaço em que se localiza a **ESCRITA**.

6 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: UM ESTUDO DAS METÁFORAS DO CORPUS

O presente trabalho, com o auxílio da Teoria da Metáfora Conceptual, analisou a conceptualização metafórica de *escrita* nos documentos normativos da educação, como citado anteriormente: PCN (1998) e BNCC (2017). O objetivo geral deste estudo consistiu em investigar como a *escrita* é conceptualizada/compreendida no contexto de uso desses documentos nas séries finais, à luz dos pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva.

Para que esse objetivo fosse alcançado, o percurso investigativo utilizou os seguintes embasamentos teóricos: a Teoria da Metáfora Conceptual empreendida por Lakoff e Johnson (2002 [1980]), buscando identificar as metáforas conceptuais que subjazem às expressões linguísticas metafóricas levantadas no corpus; os pressupostos dos Modelos Cognitivos Idealizados por Lakoff (1987), que explicam a metáfora conceptual como uma operação cognitiva que envolve o estabelecimento de determinados modelos criados culturalmente; a Teoria dos Fractais, de Mandelbrot (1882), que consiste em uma matemática gerada para dar conta de objetos fragmentados e irregulares, com estrutura que se repete em escalas distintas e a Técnica da Saturação Teórica, de Glaser e Strauss (1967) utilizada por Santana (2019), uma abordagem qualitativa utilizada na coleta de dados para indicar que o tamanho do corpus não é definido pela quantidade, mas pelo critério da saturação. Essas teorias e técnica serviram de suporte para a seleção e estudo do corpus deste trabalho.

Sendo assim, o estudo das expressões linguísticas identificadas nos documentos que compõem o corpus deste trabalho atentou-se para os domínios-fonte da experiência, a fim de compreender os “sentidos de escrita” evocados nos documentos. A conceptualização metafórica do domínio-alvo ESCRITA, nos documentos, foi entendida a partir do acionamento de domínios como: CONSTRUÇÃO, ESCALA, NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL, RECIPIENTE, OBJETO DE USO, NORMA, ESTÉTICA, PRODUÇÃO, TRADIÇÃO e PRÁTICA SOCIAL. A partir do levantamento das expressões linguísticas, no corpus investigado, verificou-se que diferentes domínios são utilizados para a conceptualização de ESCRITA e que cada domínio fornece alguns aspectos para a construção desse conceito, uma vez que o significado em uma perspectiva sócio-histórico-cognitiva admite a natureza conceptual, dinâmica, flexível e enciclopédica.

Com base no corpus, o estudo dos dados revelou que as metáforas conceptuais que categorizam o domínio-alvo ESCRITA na cultura, em geral, são classificadas, de acordo com Lakoff e Johnson (1980), como ontológicas. No que tange aos estudos das

conceptualizações metafóricas encontradas, verificou-se que, de modo geral, os processos de conceptualização de *escrita*, nos documentos investigados, parecem seguir um determinado padrão, já que alguns dos domínios identificados são os mesmos nos dois documentos, ainda que se considerem períodos histórico-políticos distintos. Ressalta-se que será apresentado, neste momento, uma reflexão das conceptualizações que fizeram parte do corpus em estudo e que, para fins de análises, só foram estudadas as mais salientes, conforme será visto à frente.

Ao observar o comportamento dos domínios evocados, notou-se que as conceptualizações metafóricas ESCRITA É CONSTRUÇÃO, ESCRITA É OBJETO DE USO/POSSE, ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL foram comuns aos dois documentos de forma sistemática e outras foram mais específicas, como ESCRITA É ESTÉTICA, ESCRITA É PRODUÇÃO, ESCRITA É TRADIÇÃO, ESCRITA É PRÁTICA SOCIAL, encontradas na BNCC (2017), enquanto as metáforas conceptuais ESCRITA É RECIPIENTE, ESCRITA É ESCALA ocorreram apenas nos PCN (1998).

Desse modo, chegou-se a diferentes modelos cognitivos metafóricos estruturados por esquemas de imagem, subjacentes ao conceito de *escrita*. No âmbito da LC, são esses mecanismos que estruturam, em grande parte, o raciocínio humano e, através deles, podemos organizar o conhecimento em categorias e produzir conceitos, como o de *escrita* evocado nos documentos.

Assim, assume-se a importância de se realizar estudos em contextos reais de usos, considerando os aspectos sociais, culturais, políticos e ideológicos que fundamentam a história do domínio-alvo ESCRITA nesses documentos. Uma vez que, numa “perspectiva sócio-histórico-cognitiva, compreendemos que falamos e/ou escrevemos sobre a visão que construímos do mundo e não propriamente sobre o mundo, tal como dado independente de nós” (ALMEIDA; SANTOS, 2019, p. 141).

No que se refere aos mapeamentos, percebeu-se que as conceptualizações encontradas no corpus, a princípio foram metafóricas, o que não impede que existam conceptualizações metonímicas. Dessa forma, apesar de terem sido encontrados registros que apresentaram estrutura linguística para uma análise metonímica, decidiu-se por não os considerar por eles não fazerem parte do objetivo teórico-metodológico desta dissertação.

Desse modo, este trabalho respaldou-se na compreensão de que a forma como o ser humano conceitua, estrutura e interpreta o mundo é predominantemente metafórica. Sendo assim, as metáforas conceptuais são mecanismos do pensamento, que se constituem a partir da necessidade do ser humano em efetivar a comunicação, com base nas suas

experiências e na sua percepção da realidade.

No que tange às especificidades dos registros que compuseram o corpus para o estudo objetivado nesta dissertação, percebeu-se que o número de expressões linguísticas que conceptualizam *escrita* como *objeto* apareceram em maior quantidade, sobretudo, nos PCN (1998). Diante dessa constatação, os registros evidenciaram que, em ambos os documentos, o domínio-alvo ESCRITA foi comparado à aquisição de um objeto de uso ou objeto de posse que exige do estudante a necessidade de se apropriar do ato de escrever para utilizá-lo nas suas construções textuais e em sua vida.

O domínio de POSSE atualizado pela conceptualização metafórica ESCRITA É OBJETO DE USO exibiu recorrência expressiva com relação às expressões linguísticas que compuseram o corpus em estudo. A partir do estudo, verificou-se que, na conceptualização metafórica, não há indício de mudança conceitual entre a diferença de tempo de normatização entre um documento e outro, ou seja, os resultados não sugeriram mudanças semânticas na forma de conceptualizar a *escrita*, pois as metaforizações observadas nos PCN também ocorreram na BNCC, ainda que no segundo documento a expressão linguística não apareça com tanta frequência.

Não se pode afirmar que nos documentos estudados a teoria defendida por Lakoff e Johnson (1980), de que geralmente o ser humano não tem consciência do uso metafórico na linguagem, se faz procedente nesse contexto, pois os aspectos linguísticos do domínio-fonte USO/POSSE são sempre acionados por meio das mesmas expressões linguísticas, a saber, os verbos “usar” e “utilizar”, projetando assim, no domínio-alvo ESCRITA, características inerentes aos objetos de uso ou de posse.

Neste domínio POSSE, a expressão linguística foi mapeada como metáfora estrutural, uma vez que Lakoff e Johnson (1980) afirmam que “eventos e ações são metaforicamente conceptualizadas como objetos” (Lakoff e Johnson, 2002 [1980], p. 33). Assim, foi produzido um esquema de imagem em que o domínio-alvo ESCRITA é estruturado pelo esquema de CONTATO que exerce uma relação de interdependência com o esquema de imagem PERTO-LONGE. Desta maneira, corrobora-se com a ideia de que o sujeito escrevente, para fins de apropriação da escrita, precisa estabelecer relação de proximidade e contato com o ato de escrever. Portanto, percebe-se que a conceptualização evocada por meio dessa metáfora, está inter-relacionada ao tempo, à cultura e à ideologia, pois elas foram produzidas ou recriadas a partir de um contexto socio-histórico-político-cultural que pode determinar a posição do escrevente.

Em relação ao domínio da CONSTRUÇÃO, atualizado pela conceptualização

metafórica ESCRITA É CONSTRUÇÃO, observou-se que apresenta também algumas especificidades, pois assim como a conceptualização metafórica ESCRITA É OBJETO DE USO, ela se faz presente em ambos os documentos, mas de forma expressiva na BNCC (2017).

No entanto, a conceptualização de ESCRITA É CONSTRUÇÃO aparece por meio de uma quantidade maior de expressões linguísticas, como *construir padrões, construir representações, editar, refacção da escrita e hipertextos*. Essa metáfora conceptual confirma a hipótese levantada no estudo dos dados de que a escrita de um texto e os conhecimentos enciclopédicos do escrevente são alicerces para a construção, assim sendo, o sentido de escrita do texto se configura como alicerce, parede, colunas de sustentação.

Acredita-se que o domínio CONSTRUÇÃO é evocado através de uma motivação sócio-histórica, pois como já foi aludido na apresentação dos dados, a construção faz parte do contexto sócio-histórico-cultural do ser humano que desde a pré-história buscou construir coisas para a manutenção da sua sobrevivência. Neste domínio, a expressão linguística foi mapeada por meio da metáfora ontológica, uma vez que as experiências do escrevente e o pensamento corporificado permitem ao sujeito experienciar a escrita como construção.

Os esquemas de imagens utilizados para estruturar a ESCRITA como construção, ORIGEM-TRAJETÓRIA-META, FORÇA, PROCESSO, evidenciaram que o conceito de construção para os sujeitos escreventes é forjado num contexto sócio-cultural que é historicamente experiencial, pois exige força, empenho, participação, interação e muita disciplina para atingir o alvo.

No que tange ao domínio da NORMA, atualizado pela metáfora conceptual ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL, também se fez presente nos dois documentos. Acerca dessa metáfora percebeu-se que ela faz uma correspondência com a memória cultural, com os elementos pré-construídos e dispostos na sociedade, uma vez que se trata de uma metáfora que possui especificidades linguísticas-cognitivas relativas à cristalização, projetando, desta forma, associações interpretativas quanto ao grau da familiaridade e convencionalidade da metáfora conceptual em questão.

Essa metáfora foi considerada como a mais prototípica, pois ela projeta o sentido mais frequentemente associado ao domínio-alvo ESCRITA, dado que a expressão linguística norma de prestígio social é citada com mais frequência para se referir à escrita. É possível perceber que o domínio NORMA é mais central, pois continuamente o utilizam para se referir à escrita que, neste caso, seria um membro mais periférico, desvelando

assim o grau de prototipicidade como é ressaltado por Rosch (1978).

Dessa forma, percebeu-se que essa inferência é possível em razão da convencionalidade do uso da expressão linguística “norma de prestígio social” que está cristalizada na cultura brasileira e na conceptualização metafórica. Assim, a motivação dessa metáfora está associada ao esquema imagético CONTAINER, ESPAÇO-LOCALIZAÇÃO, PARTE-TODO, ou seja, ela reflete o contexto de aprendizado em que o aluno está inserido, nesse caso, a escola que é, por sua vez, influenciada por fatores sócio-histórico-político-culturais.

Quanto ao domínio ESPACIAL, acionado através da conceptualização metafórica ESCRITA É RECIPIENTE, esse domínio só foi observado no documento dos PCN (1998). A partir do estudo, verificou-se que se enfatiza a ideia de entrar e estar no lócus da escrita a partir das expressões linguísticas “inserção efetiva no mundo da escrita” e “participação em atos de escrita”. São aspectos linguísticos diferentes dos utilizados na metáfora ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL, mas que corroboram com a ideia de que estar inserido na escrita é ter possibilidades de participação no mundo. Nesse sentido, a escrita é apresentada como um recipiente em que os alunos entram com seus conhecimentos enciclopédicos e participam de atos que possibilitam acessá-la.

A metáfora conceptual ESCRITA É RECIPIENTE evidencia uma demarcação espacial dentro/fora, como pode ser observado no trecho “[...] espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita[...].” (BRASIL, 1998, p. 32). A construção feita no documento estabelece a ideia de que bom é permanecer inserido no mundo da escrita e ruim é ficar fora dele. A palavra “inserir” subsidia a compreensão de que a escrita é o recipiente em que o aluno estará inserido se fizer uso da linguagem nas instâncias públicas. Portanto, é possível inferir ainda a metáfora orientacional BOM É DENTRO E RUIM É FORA, uma vez que a forma de referenciar a escrita na BNCC (2017) evoca conceitos sócio-histórico-ideológicos que são constituídos como precedentes no contexto de ensino-aprendizagem para os alunos.

Em relação ao domínio ESPACIAL, pode-se observar nos documentos oficiais pesquisados que tal domínio não foi encontrado com recorrência, sendo constatadas apenas duas expressões linguísticas em um dos documentos. Para tanto, há maiores evidências do par opositivo dentro/fora para se referir à escrita enquanto recipiente nas construções dos documentos estudados. Sendo assim, o recipiente (domínio-fonte) foi

evocado para acionar a metáfora em questão, sendo que a motivação das experiências compartilhadas pelos sujeitos é instanciada pelos contextos sócio-históricos, e, portanto, permite que o domínio-fonte que está na base da construção do conceito escrita (domínio-alvo) seja mapeado. No que tange ao esquema de imagem, esse domínio foi categorizado metaforicamente pelo esquema DENTRO-FORA (contêiner), com a demarcação de limites espaciais que apresentam os aspectos, pares opositivos: *cheio/vazio*, *aberto/fechado* onde os alunos podem *entrar* ou *sair*, evidenciando, portanto, a atualização da metáfora ontológica ESCRITA É RECIPIENTE.

No que se refere ao domínio da PRÁTICA SOCIAL, evocado por meio da metáfora conceptual ESCRITA É PRÁTICA SOCIAL, tal metáfora só foi observada no documento da BNCC (2017), atualizada por uma única expressão linguística. Os aspectos linguísticos que prevaleceram na atualização dessa metáfora foram as expressões “participação significativa e crítica” e “práticas sociais” que coadunam com as discussões atuais quando se faz referência à escrita como letramento, o que implica que não é somente saber ler e escrever, mas responder efetivamente às práticas sociais que usam a leitura e, em especial, o objeto de estudo dessa dissertação, a escrita.

O estudo revelou que a conceptualização de escrita como prática social vem sendo forjado pela sociedade e estar inter-relacionado ao tempo, à cultura, à ideologia assegurando que a inserção no mundo da escrita se dá por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos e atitudes) que envolvam a escrita, pois, de acordo com SOARES (2010), o surgimento de novos termos faz parte da necessidade que a sociedade tem para nomear coisas e objetos para que realmente eles existam.

Assim como o conceito de letramento se originou para caracterizar aquele que sabe fazer uso do ler e do escrever e que responde às exigências que a sociedade requer nas práticas de leitura e de escrita do cotidiano, da mesma forma a metáfora conceptual ESCRITA É PRÁTICA SOCIAL representa a construção de um significado sócio-interacional e cultural em que o domínio-alvo ESCRITA não poderá se dissociar do aspecto sócio-histórico-cultural ao ser projetado no domínio-fonte PRÁTICA SOCIAL.

Assim, esse modelo conceitual, nos dados sob estudo, mostrou que, para sua estruturação, a categorização metafórica ocorreu através do modelo cognitivo RECIPIENTE, ESPAÇO-LOCALIZAÇÃO. Ao utilizar a experiência como domínio-fonte, o documento estabeleceu limites espaciais que definem visualmente um recipiente com um lado de dentro e um lado de fora.

Nos excertos que serviram de dados para o estudo, os documentos evidenciaram,

via modelo cognitivo metafórico, domínios diferentes como fonte para tratar a escrita. Nesse sentido, constatou-se que as cinco conceptualizações estudadas, ao serem categorizadas metaforicamente, propagam, defendem e divulgam valores culturais/sociais/políticos/ideológicos da escrita, os quais se constituem como parâmetros que devem ser estudados e assimilados pelos estudantes.

O estudo evidenciou que o sentido do domínio-alvo ESCRITA está sendo elaborado no uso, em contextos diversos pelos seus conceptualizadores, pois segundo Almeida (2018), a significação não se encontra nas palavras, uma vez que a palavra fornece pista para a construção de sentidos pelos conceptualizadores nos atos comunicativos dos quais participam. Assim, ficou explícito que os significados “resultam de uma representação mental particular, subjetiva, que decorre de processos cognitivos (como atenção, percepção, memória, categorização etc.) do indivíduo, que, por sua vez, estão atrelados a aspectos culturais, sociais, políticos” (SANTOS, 2015, p. 24).

A Semântica Lexical Cognitiva foi considerada como suporte teórico deste trabalho de dissertação, pois o estudo do léxico pauta-se na experiência humana e, portanto, na relação que os seres humanos estabelecem com o meio, com o mundo, o significado lexical que é conceptual, dinâmico e enciclopédico. No processo de estudo das expressões linguísticas metafóricas, verificou-se que os domínios-fonte, identificados nos documentos investigados, usados para conceptualização da ESCRITA, refletem o conhecimento e as experiências de quem o constrói, não podendo ser considerado algo isolado da mente. Deste modo, percebeu-se algumas conceptualizações metafóricas que refletem que “o significado linguístico é baseado no uso da língua e na experiência individual e coletiva dos indivíduos que a utilizam”(SANTOS, 2015, p. 26).

Dentro desta abordagem, considerando o aspecto corporificado das formas de conceptualização, a pesquisa focalizou-se na teoria de esquema de imagens que “são estruturas que organizam o pensamento, projetando-se nos usos diários que se faz da linguagem” (MARTELOTA, 2011). O estudo apoiou-se na proposta apresentada por Johnson (1987), em que afirma: “os esquemas de imagens são padrões abstratos em nossa experiência e nosso entendimento que são não-proposicionais e centrais para a significação e as inferências que fazemos” (JOHNSON, 1987, p. 2). Sendo assim, a noção dos esquemas de imagem mapeados neste estudo está associada ao desenvolvimento da experiência corporificada.

Os esquemas de imagens que foram acionados para a conceptualização de ESCRITA foram compreendidos a partir dos padrões de algumas experiências básicas que

estão presentes na cognição e que estruturam a conceptualização. Dessa forma, os esquemas representaram vivências básicas, como o corpo, a noção de localização dentro do sistema da escrita, a noção de estar ou não inserido no mundo da escrita, a noção de construção do texto escrito que são situações que envolvem todos os indivíduos.

Nessa interface dos conceitos, observou-se também que as expressões linguísticas, identificadas no corpus, que instanciam formas de conceptualização metafórica de ESCRITA se estruturam de forma que se constituem um todo, com relação às partes, e, ao mesmo tempo, é o padrão de organização do conceito de escrita, evidenciado nos documentos, pois as partes formam um todo maior, considerando assim, as características básicas dos elementos fractais como auto-semelhança e complexidade e irregularidade.

Com este estudo, percebeu-se também que, as conceptualizações que são recorrentes e mais salientes nestes documentos, como ESCRITA É OBJETO DE USO, ESCRITA É CONSTRUÇÃO, ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL evidenciaram que cada trecho em que se encontra uma expressão linguística é um texto que independe um do outro, ou seja, os padrões de organização da escrita e suas metáforas serão independentes, mas similares em todos os documentos oficiais da educação que sejam acessados para a conceptualização de escrita. Assim, percebeu-se no estudo que existem detalhes do domínio-alvo ESCRITA que seguem um padrão de organização de suas partes que constituem o seu todo em ambos os documentos, em diferentes níveis e de forma semelhante, similar ou igual.

Com base no que foi observado, percebeu-se também, acerca das recorrências dessas conceptualizações, que a metáfora conceptual ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL fez-se presente nos documentos, evocando a ideia de escrita como norma, como forma de dominar os efeitos que um texto produzido pode ter. Assim, evidenciou-se que a escrita tem um motivo intrinsecamente retórico situado no uso persuasivo da linguagem, a fim de garantir ascensão e prestígio social. Essa conceptualização metafórica evidenciou que o domínio-alvo ESCRITA para ambos os documentos é considerado como uma construção simbólica, um ato retórico, exercido num contexto de privilégios, ou seja, está atrelado à questões inerentes ao ser humano e ao estar em sociedade.

Diante disso, os registros deixam claro que apesar das discussões acirradas sobre a escrita nos documentos oficiais da educação, o domínio-alvo ESCRITA ainda é conceptualizado, muito fortemente, através das expressões linguísticas: *usar, apropriar-se, usar para estar mais próximo dos padrões linguísticos, escrita como escolha mais*

adequada, o privilégio social e cultural dado à escrita que mapeiam a escrita como norma associada à gramática normativa, vista como elitista e excludente num cenário nacional que reflete um ideário conservador.

Por outro lado, ocorrem sinais de rupturas na construção dos significados, quando analisados os excertos cujas conceptualizações metafóricas permitem ao conceptualizador categorizar o domínio-alvo ESCRITA como CONSTRUÇÃO E PRÁTICA SOCIAL, pois é evocada uma outra perspectiva para a construção dos sentidos. Neste caso, o aluno passa a assumir o cenário do protagonismo da sua escrita, sendo ele um construtor, autor, em que suas propostas de escritas correspondem aos diferentes usos sociais, percebendo-se que a escrita decorre das diferentes funções que o texto tem a cumprir em seus diferentes usos sociais.

As expressões linguísticas como *participação significativa e crítica em práticas de escrita, construir representações da escrita hipertextual, refacção no processo de escrita*, utilizadas para mapear estas metáforas, projetam uma visão experiencialista da cognição em que se considera uma concepção de escrita que reverbere a experiência física, individual e social, e que, ainda considera os aspectos sócio-históricos e culturais.

Mediante o estudo desenvolvido neste trabalho, por meio das expressões linguísticas metafóricas estudadas através do corpus, foi possível perceber, de forma mais clara, os conceitos subjacentes acerca da conceptualização de ESCRITA que trouxeram à vista elementos que permeiam a concepção destes documentos como a cultura, as crenças, as experiências, as questões político-sociais que ainda se perpetuam e influenciam a maneira de se conceptualizar e categorizar a escrita. Percebeu-se, também, que “qualquer significado é posicionado, já que, ao ser construído nas diferentes interações humanas, as perspectivas daqueles que o elaboram, no discurso, impõem-se”. (ALMEIDA; SANTOS, 2015, p. 141)

Através do estudo exposto, compreendeu-se que os sentidos construídos nessas conceptualizações foram possíveis em virtude do entendimento de que a linguagem é corporificada, bem como resultante da experiência cultural, social e individual, sensório-motoras corporificadas. Sabe-se que, num estudo mais amplo do corpus em questão, outros sentidos e percepções poderão ser verificados a partir do olhar de um outro pesquisador, uma vez que o contexto e as experiências permitirão ao pesquisador acionar determinados usos de sentidos em detrimento de outros sobre o mesmo objeto a ser conceptualizado.

TECENDO REFLEXÕES FINAIS

Através da realização deste trabalho e dos resultados apresentados, buscou-se verificar como a *escrita* é conceptualizada nos documentos oficiais de educação, PCN (1998) e BNCC (2017). Para isso, considerou-se que a conceptualização é uma atividade cognitiva que envolve a forma de expressar a compreensão que se tem do mundo e das coisas que o cercam, abrangendo, desta forma, conhecimentos de base corpórea e sócio-histórico-cultural.

Quanto aos objetivos traçados na introdução desta dissertação, e, após o estudo das expressões linguísticas dos referidos documentos, chegou-se a diferentes conclusões a respeito da ESCRITA. A partir da documentação investigada, o estudo mostrou através do corpus que a escrita é conceptualizada através de diferentes mapeamentos metafóricos e estruturada por esquemas de imagens. Evidenciou-se, também, que ela é categorizada a partir da inter-relação entre os domínios da experiência.

Além disso, pode-se averiguar o quão relevante se faz analisar a construção cognitivo-discursiva da linguagem dos documentos que normatizam a educação, procurando deixar explícito o que está imbricado ao conceito de *escrita* nas entrelinhas da linguagem técnica trazida pelos documentos. Justifica-se, desta maneira, a importância de realizar estudos em contextos reais de uso, considerando as especificidades sociais, culturais, políticas e ideológicas e os fatores cognitivos que contribuem para permanência ou rupturas dos conceitos, sobretudo, do conceito de *escrita* no trabalho apresentado.

Assim, os dados deste trabalho confirmaram, pois, os pressupostos de Lakoff e Johnson (1980) e Johnson (1987), que a razão humana é experiencialista. Desta forma, corroborou-se a ideia de que a mente não é apenas um processador de símbolos, mas opera de acordo com as experiências no mundo, categorizando-os e formando MCIs que auxiliam no entendimento da linguagem.

Através dos modelos metafóricos, foi possível compreender a escrita em termos de diferentes domínios da experiência, a saber: POSSE, CONSTRUÇÃO, PRÁTICA SOCIAL, NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL E ESPACIAL. E, ainda no que diz respeito às metáforas, os resultados encontrados evidenciaram que a conceptualização de ESCRITA se deu pela ordem concreto-abstrato, de acordo com os domínios-fonte da experiência supracitados. Dentre os domínios verificados, os mais produtivos foram os da POSSE, da CONSTRUÇÃO e da NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL, que são predominantes em ambos os documentos. A partir dessa identificação, percebeu-se que quase não há indícios de mudança conceptual do domínio-alvo ESCRITA, havendo manutenção de alguns dos conceitos metafóricos num

continuum de permanência e poucas rupturas.

Em relação às expressões linguísticas, constatou-se que, para além das recorrências, na BNCC (2017), a escrita é compreendida como prática social, portanto, evoca-se a conceptualização metafórica *ESCRITA É PRÁTICA SOCIAL*. Por outro lado, nos PCN (1998), não aparece essa conceptualização, mas ocorre *ESCRITA É RECIPIENTE*. O estudo demonstrou a complexidade da capacidade cognitiva do ser humano, que permite o mapeamento entre domínios diferentes, mas que interagem, de forma sistemática, na elaboração dos significados e do conhecimento linguístico. A aplicação dos pressupostos teóricos da Teoria da Metáfora Conceptual, no estudo dos documentos, confirmou a ideia de que o conhecimento linguístico é construído segundo as experiências diárias e com o mundo.

Observou-se com base no corpus consultado, a forma como os conceitos metafóricos foram estruturados, a partir das experiências sensório-motoras, ou seja, pelos esquemas de imagens. Assim, percebeu-se que o esquema de imagem mais recorrente e que estruturou duas das cinco metáforas presentes no estudo foram os esquemas *RECIPIENTE*, *ESPAÇO-LOCALIZAÇÃO*. Visualizou-se que diferentes conceptualizações podem ser estruturadas por um mesmo esquema de imagem ou um único conceito pode ser estruturado por diferentes esquemas, como na metáfora *ESCRITA É CONSTRUÇÃO*, que foi estruturada pelos seguintes esquemas de imagem *ORIGEM-TRAJETÓRIA-META*, *FORÇA*, *PROCESSO*.

Desta forma, com a realização deste trabalho, foi também possível identificar as principais metáforas que são usadas para a categorização do conceito de escrita no contexto de ensino, assim como compreender a ideologia reverberada pelos possíveis usos dessas metáforas. Depreendeu-se, por meio do discurso dos documentos estudados, que há uma ideologia dominante que atravessa os textos, a qual se refere à vinculação da escrita com a norma de prestígio social. Verificou-se, também, que vários domínios-fonte foram utilizados para categorizar um domínio-alvo particular *ESCRITA*, no entanto, todos estão correlacionados sistematicamente.

Assim, entendeu-se que se tem na cultura um conjunto de conceitos que estão diretamente correlacionados com a experiência que se almeja salientar com um domínio-fonte para o entendimento do domínio-alvo e que questões político-histórico-sociais, bem como culturais, estão na base das conceptualizações de *escrita* que foram reveladas nos PCN e na BNCC, revelando, desta forma, que o nosso pensamento, a nossa mente e os sentidos que atribuímos às coisas são corporificados.

No entrelace das discussões, percebeu-se que a construção do significado está imbricada à práticas sócio-histórico-político-culturais da escrita e inter-relacionada a questões

sociais e de poder que são derivadas das culturas e das pessoas que são partícipes da sociedade vigente, nesse caso, os sujeitos conceptualizadores. Cumpre salientar que os objetivos descritos para estudo desta dissertação foram alcançados. No entanto, reforça-se que os resultados obtidos não são definitivos nem se esgotaram nesse estudo, pois eles apontam possibilidades de novos estudos que podem propiciar novas descobertas e diferentes interpretações, o que é característico dos estudos semânticos.

REFERÊNCIAS

- ABBADE, Celina Márcia de Souza. **Lexicologia social: a lexemática e a teoria dos campos lexicais**. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 6 ed. Campo Grande – MS: UFMS, 2012.
- ABREU, A. S. **Linguística Cognitiva: Uma Visão Geral e Aplicada**. São Paulo: Ateliê, 2010.
- ALMEIDA, M. L. L. et al. Breve introdução à Linguística Cognitiva. In: ALMEIDA, M. L. L. et al. **Linguística Cognitiva em foco: morfologia e semântica do português**. Rio de Janeiro, Publit, 2010, v. 1, p. 15-50.
- ALMEIDA, A. A. D. A tessitura do conhecimento: o corpus na construção de estudos semânticos sócio-histórico-cognitivos. In.: **Anais do IX Seminário de Estudos Filológicos (IX SEF)**, Salvador-BA, 2020.
- ALMEIDA, A. A. D. Emergências do léxico, emoção e construção de sentidos: um estudo sobre xerecuda. In: **Olhares sobre o léxico: perspectivas de estudos**. Salvador: Adunéb. 2018, p. 27 -47.
- ALMEIDA, A. A. D.; SANTANA, N. M. O.; A semântica cognitiva sócio-histórico-cultural questões epistemológicas. In: LOPES, N. S.; SANTOS, E. S.; CARVALHO, C. S. (Org.). **Língua e Sociedade: diferentes perspectivas, fim comum**. São Paulo: Blucher, 2019. E-book.
- ALMEIDA, A. A. D.; SANTOS, E. S. **O estudo do significado em semântica sócio-histórico-cognitiva**. Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli: Vol. 8, Nº 2. 2019. P. 136-157.
- ALMEIDA, A. A. D.; SANTOS, E. S. **Linguística cognitiva: redes de conhecimento d'aquém e d'além-mar**. Salvador – EDUFBA, 2018.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- ANDRADE, Adriano Dias de. **METÁFORAS MULTIMODAIS EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS IMPRESSOS**. 2016. 257 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AULETE Digital. **O dicionário da Língua Portuguesa na internet**. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>. Acesso em: 20 set. 2020.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992. 134 p.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim!:** em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BARCELONA, Antonio. **La metonimia conceptual.** In: IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide; VALENZUELA, Javier. (Dir.) *Linguística Cognitiva.* Barcelona: Anthropos Editorial, 2012. p.123-146.

BARCELONA, Antonio. **O poder da metonímia.** Cadernos de tradução – Linguística Cognitiva, Instituto de Letras, UFRGS, n. 25, jul.-dez. 2009[1996].

BEZERRA, Antônio Ponciano. **Norma e linguagem:** um estudo sobre a representação da norma em gramática da Língua Portuguesa. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1985.

BEZERRA, Antônio P. **Agressão da diferença:** reflexões sobre variação linguística numa sociedade complexa. In: BEZERRA, Antônio P.; Pedrosa, Cleide E. F.(orgs.) São Cristóvão: Editora UFS. Aracaju: Fundação Oviedo Teixeira, 2008. p. 11-59.

BRASIL. Presidência da República. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Brasília: Ministério da Educação - MEC, dezembro de 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Educação linguística escolar: para além das obviedades.** In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Orgs.). *Estudos de linguagem e currículo: diálogos (im)possíveis.* Ponta Grossa: Wd. UEPG, 2009, p.15-29.

CÂMARA JUNIOR. Joaquim Mattoso. **Princípios de linguística geral.** Rio de Janeiro: Padrão, 1980.

CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios.** São Paulo: Contexto, 2012.

CASTILHO, Ataliba de. **A língua falada no ensino de português.** São Paulo: Contexto, 1998.

CASTILLO Gómez, A. Historia de la cultura escrita: ideas para el debate. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 3 (1[5]), 93-124, 2012. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38710>. Acesso em: 07 de fev. 2021.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CROFT, William; CRUSE, D. Alan. **Linguística Cognitiva**. Trad. Antonio Benítez Burraco. Madrid: Ediciones Akal, 2008 [2004].

CUNHA, Antonio G. **Dicionário etimológico da Língua Portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2012.

CUNHA, Celso Ferreira da. **Gramática da Língua Portuguesa**. 12 ed. Rio de Janeiro: FAE, 1992.

DICIO, **Dicionário online de Português**. 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 07 de fev. 2021.

DUQUE, Paulo Henrique; COSTA, Marcos Antonio. **Linguística cognitiva: em busca de uma arquitetura de linguagem compatível com modelos de armazenamento e categorização de experiências**. Natal: EDUFRN, 2012.

EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. **Cognitive Linguistics: an introduction**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. **Semântica cognitiva: ilhas, pontes e teias**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

FERRARI, Lilian. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FERREIRA, Juliana dos Santos. **A conceptualização de bandido em expressões de bandido x: uma perspectiva cognitiva**. 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexão sobre alfabetização**, 25.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FINATTO, M. J. B. Terminologia e ciência cognitiva. In: Krieger, M. G.; Maciel, A. M. B. (Org.). **Temas de terminologia** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2001. p. 141-149.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIBBS, Raymond. **Embodied experience and linguistic meaning**. *Brain and language*, n. 84, p. 1-15, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIORA, R. **Understanding figurative and literal language: The graded salience hypothesis**. *Cognitive linguistics*, v. 8, n. 3, p. 183-206, 1997.

GIORA, R.; ZAIDEL, E.; SOROKER, N.; BATORI G.; KASHER, A. **Differential effects of right-and left hemisphere damage on understanding sarcasm and metaphor.** *Metaphor and Symbol*, v. 15, p. 63-83, 2002.

GOOSSENS, Louis. Metaphonymy: the interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action. In: DIRVEN, René; PÖRINGS, Ralf. (Eds.) **Metaphor and metonymy in comparison and contrast.** Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 2003. p. 349-378.

IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide; VALENZUELA, Javier. *Lingüística cognitiva: origen, principios y tendencias.* In: IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide; VALENZUELA, Javier. (Dir.) **Lingüística Cognitiva.** Barcelona: Anthropos Editorial, 2012.

IVANIC, Roz. **Writting and Identity:** the discorsal construction of identity in academic writing. Philadelphia: John Bejamins, 1997.

JOHNSON, Mark. **The body in the mind:** the bodily basis of meaning, imagination, and reason. Chicago: The University Chicago Presss, 1987.

KÖVECSESES, Zoltan. **Metaphor in culture:** universality and variation. New York: Cambridge, 2005.

KÖVECSESES, Zoltán. **Metaphor:** a practical introduction. 2.ed. New York: Oxford University Press, 2010.

KOVECSES, Zoltán. **Metaphor, language, and culture.** In: DELTA. São Paulo, v. 26, n. esp. p. 739-757, 2010

LAKOFF, George. **Women, fire, and dangerous things.** Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. **Metaphors we live by.** Chicago: University of Chicago Press, 1980. Tradução brasileira: **Metáforas da vida cotidiana.** ZANOTTO, M. S. São Paulo: EDUC/ Mercado de Letras, 2002.

LANGACKER, R. W. **Foundations of Cognitive Grammar:** Theoretical Prerequisites. Vol I. Stanford, Califórnia: Stanford University Press, 1987.

LENZ, Paula. *Semântica Cognitiva.* In: FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato. **Semântica, semânticas:** uma introdução. São Paulo: Contexto, 2013.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência.** São Paulo: Editora 34,1993.

LIMA, P. L. C. *Metáfora e Linguagem.* In: MORAES, F. (Org.). **Produção de Sentido:** Estudos Interdisciplinares, São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educ, 2001, p.155-180.

LOPES, Sérgio. **Burocracia:** prospecção de um conceito. *Análise Social*, v. 10, n. 37, p. 51-78, 1973.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MELLO, Suely Amaral. A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: **Vigotski e a Escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MIRANDA, Neusa Salim. “Domínios conceituais e projeções entre domínios: uma introdução ao Modelo dos Espaços Mentais”. In: **Veredas: revista de estudos linguísticos**, v. 3, n. 1. Juiz de Fora, 2009, p. 81-95. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo45.pdf>>. Acesso em 07 jul. 2020

MÜLLER, A.; VIOTTI, E. Semântica formal. In: FIORIN, J. (Org.). **Introdução à linguística: princípios de análise**. v. 2. São Paulo: Contexto, 2003. p. 137-160.

OLIVEIRA, A. M. P. P. e ISQUERDO, A. N. (Orgs). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1998.

OLIVEIRA, R. P. Semântica. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol.2, 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.17-46.

PEÑA CERVEL, Maria Sandra. Los esquemas de imagen. In: IBARETXE-ANTUÑANO, Iraide; VALENZUELA, Javier (Cord.). **Linguística cognitiva**. Barcelona: Anthropos, 2012. p. 69-96.

PETRI, Émerson. **A constituição dos discursos sobre ensino de Língua Portuguesa nas décadas de 1980 E 1990** -Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (57.1): 523-550, jan./abr. 2018.

RADDEN, Günter; KÖVECSES, Zoltán. Towards a theory of metonymy. In: EVANS, Vyvyan; BERGEN, Benjamin; ZINKEN, Jörg. **The cognitive linguistics reader**. London: Equinox, 2007.

ROHRER, Tim. Image Schemata in the brain. In: HAMPE, Beate; GRADY, Joseph E. (Eds.) **From perception to meaning: image schemas in cognitive linguistics**. Cognitive linguistics research; 29. Berlin: Walter de Gruyter GmbH, 2005.

SAMPSON, Geoffrey. **Sistemas de escrita. Tipologia, história e psicologia**. São Paulo : Ática. 1996.

SANTANA, Neila Maria Oliveira. **Estudo sócio-histórico-cognitivo das conceptualizações e categorizações do amor em cartas dos séculos XIX e XX**. 2019. 216 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SANTOS, Elisângela Santana dos. **O estudo do significado sob a perspectiva da linguística/semântica cognitiva**. Pontos de Interrogação, Salvador, v. 5, n. 1, p. 11-28, 2015.

SANTOS, Elisângela Santana dos. **A polissemia do verbo “tomar” ao longo da história da Língua Portuguesa: um estudo à luz da linguística cognitiva**. Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Letras - Programa de Pós-graduação em Letras – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SARDINHA, Tony Berber. **Metáfora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Org. Charles Bally. Trad. Antonio Chelini. 27.ed. São Paulo: Cultrix, 2006 [1 ed. 1916].

SILVA, A. S. (2010). **Palavras, significados e conceitos o significado lexical na mente, na cultura e na sociedade**. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/41/artigo1.pdf>> Acesso em 10 ago 2018.

SILVA, A. S. da. (2016) (*PDF*) **Léxico, cognição e contexto. Saliência,....** Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/293176414_Lexico_cognicao_e_contexto_Saliencia_conceptualizacao_situada_e_evidencia_quantitativa> Acesso em 12 ago 2019.

SILVA, Augusto Soares da. Linguagem, Cultura e Cognição, ou a Linguística Cognitiva. In: SILVA, Augusto Soares da; TORRES, Amadeu; GONÇALVES, Miguel (Orgs.). **Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Linguística Cognitiva**. Coimbra: Almedina, vol. I, 2004.

SILVA, A. S. da. **Palavras e conceitos no tempo: para uma onomasiologia diacrônica e cognitiva do Português, 2005**. Disponível em: Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli | V.8., N.2., JUL-DEZ. 2019, p. 136-157. <https://www.researchgate.net/publication/323117157_Palavras_e_conceitos_no_tempo_Para_uma_onomasiologia_diacronica_e_cognitiva_do_Portugues>. Acesso em: 08 jul 2021.

SILVA, Augusto Soares da. **A Linguística Cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística**. In: Revista Portuguesa de Humanidades. V.1, n.1-2, 1997.

SORIANO, Cristina. **La metáfora conceptual**. In: IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide; VALENZUELA, Javier. (Dir.) **Linguística Cognitiva**. Barcelona: Anthropos Editorial, 2012.

SOUZA, R.A. de. **O império da eloquência: retórica e poética no Brasil oitocentista**. Rio de Janeiro: EDUERJ:EdUFF, 1999.

SPERANDIO, Natália Elvira. **Entre os domínios da metáfora e da metonímia na produção de sentido de charges animadas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Tese de Doutorado. 155 p. 2014.

TEIXEIRA, J. F. **Mentes e máquinas: uma introdução à ciência cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TEIXEIRA, José, “Organização conceptual das categorias e a lexicalização de um protótipo (fruta)”. In.: **Diacrítica** – Série Ciências da Linguagem, nº 19/1 (2005), pp.239- 280, Universidade do Minho, Braga.

TEIXEIRA, J. (2015). O léxico também usa Prada: Léxico, cognição e publicidade. In: ALMEIDA, A; DOMINGUES A.; SANTOS, E. S.; SOLEDADE, J. (Org). **Saberes lexicais-Mundos, mentes e usos**. EDUFBA: Salvador, 2015, p. 279-314

VEREZA, S. C. **O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso**. Cadernos de Letras da UFF, n. 41, p. 199-212, 2010.

VILELA, M. **Estruturas léxicas do português**. Coimbra: Almedina, 1979.

ANEXOS

ANEXO A

1ª Parte: Apresentação da área de LP

Quantificação	Páginas	Corpus
1.	17	“A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da <u>escrita</u> ,” [...]
2.	17	“O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da <u>escrita</u> pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série.”
3.	17	“A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabelecerá mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da <u>escrita</u> .”
4.	18	“[...]e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da <u>escrita</u> .”
5.	18	“Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da <u>escrita</u> , sempre considerando que:[...]”
6.	19	“a razão de ser das propostas de uso da fala e da <u>escrita</u> é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;”
7.	21	“O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou <u>escrita</u> que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência.”
8.	23	“Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente.”
9.	24	“A compreensão oral e <u>escrita</u> , bem como a produção oral e <u>escrita</u> de textos pertencentes a diversos gêneros, supõe o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino.”
10.	25	“Se é de esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a <u>escrita</u> só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais.”
11.	29	“A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade <u>escrita</u> da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia

		sobre o que se deve e o que não se deve falar e escrever., não se sustenta na análise empírica dos usos da língua.”
12.	30	”Em primeiro lugar, está o fato de que ninguém escreve como fala, ainda que em certas circunstâncias se possa falar um texto previamente escrito (é o que ocorre, por exemplo, no caso de uma conferência, de um discurso formal, dos telejornais) ou mesmo falar tendo por referência padrões próprios da <u>escrita</u> , como em uma exposição de um tema para auditório desconhecido, em uma entrevista, em uma solicitação de serviço junto a pessoas estranhas.”
13.	30	No dia-a-dia, contudo, a organização da fala, incluindo a escolha de palavras e a organização sintática do discurso, segue padrões significativamente diferentes daqueles que se usam na produção de textos escritos.
14.	30	“Em segundo lugar, está o fato de que, nas sociedades letradas (aquelas que usam intensamente <u>a escrita</u>), há a tendência de tomarem-se as regras estabelecidas para o sistema <u>de escrita</u> como padrões de correção de todas as formas linguísticas.”
15.	30	“[...]Esse fenômeno, que tem na gramática tradicional sua maior expressão, muitas vezes faz com que se confunda falar propriamente à situação com falar segundo as regras de .bem dizer e escrever., o que, por sua vez, faz com que se aceite a idéia despropositada de que .ninguém fala corretamente no Brasil.”
16.	30	“Tomar a língua <u>escrita</u> e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem.”
17.	30	“[...]Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e lingüística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da <u>escrita</u> .”
18.	31	“Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma .correta. de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala .correta. é a que se aproxima da língua <u>escrita</u> , o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso .consertar. a fala do aluno para evitar que ele escreva errado.”
19.	31	“Essas crenças insustentáveis produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a fala que identifica o aluno a sua comunidade, como se esta fosse formada de incapazes, denota desconhecimento de que <u>a escrita</u> de uma língua não corresponde a nenhuma de suas variedades, por mais prestígio que uma delas possa ter.”
20.	31	“[...]Ainda se ignora um princípio elementar relativo ao desenvolvimento da linguagem: o domínio de outras modalidades de fala e dos padrões <u>de escrita</u> (e mesmo de outras línguas) não se faz por substituição, mas por extensão da competência lingüística e pela construção ativa de subsistemas gramaticais sobre o sistema já adquirido.”
21.	31	“No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e <u>escrita</u> , o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e

		condições do contexto de produção,[...]”
22.	31	“A língua, sistema de representação do mundo, está presente em todas as áreas de conhecimento. A tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina.”
23.	32	“Muito do fracasso dos objetivos relacionados à formação de leitores e usuários competentes da <u>escrita</u> é atribuído à omissão da escola e da sociedade diante de questão tão sensível à cidadania.”
24.	32	“No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo <u>da escrita</u> , ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.”
25.	34	“É nas práticas sociais, em situações lingüisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e <u>de escrita</u> .”
26.	49	“No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e <u>escrita</u> em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto [...]”
27.	51	“No processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno: . redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir: * a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto; * a continuidade temática; * a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação; * a explicitação de relações entre expressões mediante recursos lingüísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário[...]” “[...] utilize com propriedade e desenvoltura os padrões <u>da escrita</u> em função das exigências do gênero e das condições de produção; . analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito.”
28.	62	“[...] escolha mais adequada em relação à modalidade falada ou <u>escrita</u> ou no nível de formalidade e finalidade social do texto;”
29.	64/65	“[...] Reconhecimento de que o domínio dos usos sociais da linguagem oral e <u>escrita</u> pode possibilitar a participação política e cidadã do sujeito, bem como transformar as condições dessa participação, conferindo-lhe melhor qualidade. . Reconhecimento de que o domínio da linguagem oral e <u>escrita</u> pode oferecer ao sujeito melhores possibilidades de acesso ao trabalho. . Reconhecimento da necessidade e importância da língua <u>escrita</u> no processo de planejamento prévio de textos orais. . Preocupação com a qualidade das produções escritas próprias, tanto no que se refere aos aspectos formais . discursivos, textuais,

		gramaticais, convencionais . quanto à apresentação estética. . Valorização da linguagem <u>escrita</u> como instrumento que possibilita o distanciamento do sujeito em relação a idéias e conhecimentos expressos, permitindo formas de reflexão mais aprofundadas.”
30.	66	“Por ter experiência mais ampla com a linguagem, principalmente se for, de fato, usuário da escrita, tendo boa relação com a leitura, gostando verdadeiramente de escrever, o professor pode se constituir em referência para o aluno.[..]”
31.	66	Para os alunos que provêm de comunidades com pouco ou nenhum acesso a materiais de leitura, ou que oferecem poucas possibilidades de participação em atos de leitura e <u>escrita</u> junto a adultos experientes, a escola poderá ser a única referência para a construção de um modelo de leitor e escritor. Isso só será possível se o professor assumir sua condição de locutor privilegiado, que se coloca em disponibilidade para ensinar fazendo.
32.	76	“Atividades de transcrição exigem do aluno que as realiza atenção para garantir a fidelidade do registro e domínio das convenções gráficas da <u>escrita</u> . O que dizer e o como dizer já estão determinados pelo texto original.”
33.	77	“As categorias propostas para ensinar a produzir textos permitem que, de diferentes maneiras, os alunos possam construir os padrões da <u>escrita</u> , apropriando-se das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imitam. É por meio da <u>escrita</u> do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro.”
34.	77	“Entretanto, a refacção faz parte do processo de <u>escrita</u> : durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos.”
35.	82	“Além disso, os padrões próprios da tradição <u>escrita</u> não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela <u>escrita</u> .”
36.	82	“[...]É importante que o aluno, ao aprender novas formas lingüísticas, particularmente a <u>escrita</u> e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades lingüísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana.”
37.	82	“[...] edição de textos orais para apresentação, em gênero da modalidade <u>escrita</u> , para permitir que o aluno possa perceber algumas das diferenças entre a fala e a <u>escrita</u> ;[..]”
38.	85	“Entretanto, é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a <u>escrita</u> , as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade <u>escrita</u> .”
39.	86	“[...] identificar e analisar as interferências da fala na <u>escrita</u> , principalmente em contextos de sílabas que fogem ao padrão consoante/vogal;[...]
40.	88	“[...]colocam de maneira mais acentuada a necessidade de refacção e de cuidado com o trabalho, pois, quando há leitores de fato para a <u>escrita</u> dos alunos, a legibilidade passa a ser objetivo deles

		também, e não só do professor;[...]"
41.	89	“A afirmação de que a imagem substituiria a <u>escrita</u> é quase lugar-comum. Desde a existência da televisão, afirma-se que o número de leitores diminui, à medida que aumenta o de espectadores.”
42.	89	“A análise mais rigorosa da questão, na realidade atual, não coincide com tais previsões, pois a leitura e a <u>escrita</u> continuam muito presentes na sociedade e, em particular, no âmbito do trabalho.”
43.	90	“Um outro aspecto interessante é a possibilidade de, estando conectado com alguma rede, poder destinar os textos produzidos a leitores reais, ou interagir com outros colegas, também via rede, ampliando as possibilidades de interlocução por meio da <u>escrita</u> e permitindo acesso on line ao conhecimento enciclopédico acumulado pela humanidade.”
44.	97	“Redigir textos na modalidade <u>escrita</u> nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção.”

2ª parte: BNCC

Quantificação	Página	Corpus
1.	67	Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, <u>pela escrita</u> e por outras linguagens.
2.	69	Não se trata de deixar de privilegiar a <u>escrita</u> /impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais.
3.	71	Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (<u>escrita</u> e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de <u>escrita</u> , o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses).
4.	78	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/<i>redesign</i> e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. Utilizar <i>softwares</i> de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.
5.	78	Aqui, também, a escrita de um texto argumentativo no 7º ano, em função da mobilização frente ao tema ou de outras circunstâncias, pode envolver análise e uso de diferentes tipos de argumentos e movimentos argumentativos, que podem estar previstos para o 9º

		ano. Da mesma forma, o manuseio de uma ferramenta ou a produção de um tipo de vídeo proposto para uma apresentação oral no 9º ano pode se dar no 6º ou 7º anos, em função de um interesse que possa ter mobilizado os alunos para tanto. Nesse sentido, o manuseio de diferentes ferramentas – de edição de texto, de vídeo, áudio etc. – requerido pela situação e proposto ao longo dos diferentes anos pode se dar a qualquer momento, mas é preciso garantir a diversidade sugerida ao longo dos anos.
6.	80	Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, <u>escrita</u> e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses.
7.	80	O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão.
8.	80	Relação entre fala e escrita • Estabelecer relação entre fala e <u>escrita</u> , levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. • Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. • Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.
9.	81/82	Em função do privilégio social e cultural dado à <u>escrita</u> , tendemos a tratar as outras linguagens como tratamos o linguístico – buscando a narrativa/relato/exposição, a relação com o verbal –, os elementos presentes, suas formas de combinação, sem muitas vezes prestarmos atenção em outras características das outras semioses que produzem sentido, como variações de graus de tons, ritmos, intensidades, volumes, ocupação no espaço (presente também no escrito, mas tradicionalmente pouco explorado) etc. Por essa razão, em cada campo é destacado o que pode/deve ser trabalhado em termos de semioses/modalidades, de forma articulada com as práticas de leitura/

		escuta e produção, já mencionadas nos quadros dessas práticas, para que a análise não se limite aos elementos dos diferentes sistemas e suas relações, mas seja relacionada a situações de uso.
10.	82	<p>[...] campos os conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros Fono-ortografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas <u>na escrita</u> do português do Brasil. • Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba <u>na escrita</u> do português do Brasil. <p>Elementos nacionais da escrita</p> <p>Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na <u>escrita</u> de textos.</p>
11.	84	A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e <u>escrita</u> do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos.
12.	85	[...] É preciso considerar, então, que os campos se interseccionam de diferentes maneiras. Mas o mais importante a se ter em conta e que justifica sua presença como organizador do componente é que os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e <u>escritos</u> – que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso.
13.	87	<p>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>Apropriar-se da linguagem <u>escrita</u>, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.</p>
14.	138	No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de <u>escrita</u> . Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um

		sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura.
15.	139	Também, como já mencionado, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, <u>escrita</u> ou oralidade.
16.	145	Habilidades-práticas de linguagem- Campo Jornalístico e midiático Utilizar, na <u>escrita</u> /reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).
17.	147	Habilidades-práticas de linguagem- Campo de atuação na vida pública Contribuir com a <u>escrita</u> de textos normativos, quando houver esse tipo de demanda na escola – regimentos e estatutos de organizações da sociedade civil do âmbito da atuação das crianças e jovens (grêmio livre, clubes de leitura, associações culturais etc.) – e de regras e regulamentos nos vários âmbitos da escola – campeonatos, festivais, regras de convivência etc., levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão.
18.	161	Habilidade – Campo artístico literário (EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária <u>escrita</u> , expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc.,
19.	163	Habilidade – Campo jornalístico midiático (EF67LP01) Analisar a estrutura e funcionamento dos <i>hiperlinks</i> em textos noticiosos publicados na <i>Web</i> e vislumbrar possibilidades de <u>uma escrita hipertextual</u> .
20.	167	(EF67LP14) Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso,

		selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição <u>escrita</u> do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.
21.	171	Habilidade- Campo artístico literário (EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as <u>convenções da língua escrita</u> .
22.	183	Habilidade- campo de atuação na vida pública (EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições <i>on-line</i> (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a <u>escrita</u> ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas.
23.	187	Habilidade – Campo artístico literário (EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de <u>escrita</u> colaborativa.

ANEXO B

Sistematização das conceptualizações metafóricas encontradas no corpus

Fragmentos	Conceptualização Metafórica	Domínio-Alvo	Domínio-Fonte	Classificação	Documento
<p>Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL, 2017, p. 65).</p>	<p>ESCRITA É OBJETO DE USO</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>OBJETO DE USO</p>	<p>Metáfora estrutural</p>	<p>BNCC</p>
<p>Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a <u>participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais</u> permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 67)</p>	<p>ESCRITA É PRÁTICA SOCIAL</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>PRÁTICA SOCIAL</p>	<p>Metáfora Ontológica</p>	<p>BNCC</p>
<p><u>Não se trata de deixar de privilegiar a escrita/impressa</u> nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de</p>					

<p>opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (BRASIL, 2017, p. 69)</p>	<p>ESCRITA NORMA DE PRESTÍGIO</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>NORMA DE PRESTÍGIO</p>	<p>Metáfora ontológica</p>	<p>BNCC</p>
<p>[...] Temos aí, portanto, <u>o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos</u> – leitura/escuta e <u>produção oral, escrita e multissemiótica</u> – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. (BRASIL, 2017, p. 80)</p>	<p>ESCRITA É PRODUÇÃO</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>PRODUÇÃO</p>	<p>Metáfora Estrutural</p>	<p>BNCC</p>

<p>Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e <u>escrita</u>, as formas de <u>composição dos textos</u> dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. (BRASIL, 2017, p. 80)</p>	<p>ESCRITA É CONSTRUÇÃO</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>CONSTRUÇÃO</p>	<p>Metáfora ontológica</p>	<p>BNCC</p>
<p>Em função do <u>privilegio</u> social e cultural dado à escrita, tendemos a tratar as outras linguagens como tratamos o linguístico – buscando a narrativa/relato/exposição, a relação com o verbal, [...] (BRASIL, 2017, p. 81 e 82)</p>	<p>ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL</p>	<p>Metáfora ontológica</p>	<p>BNCC</p>
<p>[...] uma formação estética, <u>vinculada à experiência de leitura e escrita</u> do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos. (BRASIL, 2017, p. 84)</p>	<p>ESCRITA É PRÁTICA</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>PRÁTICA</p>	<p>Metáfora Ontológica</p>	<p>BNCC</p>
<p><u>Apropriar-se da linguagem escrita</u>, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e <u>utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura</u></p>	<p>ESCRITA É OBJETO DE USO</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>OBJETO DE USO</p>	<p>Metáfora Estrutural</p>	<p>BNCC</p>

letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017, p. 87)					
[...] Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a <u>evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita.</u> (BRASIL, 2017, p. 138)	ESCRITA É ESTÉTICA	ESCRITA	ESTÉTICA	Metáfora ontológica	BNCC
[...] Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor <u>da prática de linguagem</u> que está em evidência nos eixos de leitura, <u>escrita</u> ou oralidade. (BRASIL, 2017, p. 139)	ESCRITA É PRÁTICA	ESCRITA	PRÁTICA	Metáfora Ontológica	BNCC
<u>Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos</u> que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos [...] (BRASIL, 2017, p. 145)	ESCRITA É CONSTRUÇÃO	ESCRITA	CONSTRUÇÃO	Metáfora ontológica	BNCC

<p>[...]– contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da <u>tradição literária</u> escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc.,[...] (BRASIL, 2017, p. 145)</p>	<p>ESCRITA É TRADIÇÃO</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>TRADIÇÃO</p>	<p>Metáfora ontológica</p>	<p>BNCC</p>
<p>(EF67LP01) Analisar a estrutura e funcionamento dos <i>hyperlinks</i> em textos noticiosos publicados na <i>Web</i> e <u>vislumbrar possibilidades</u> de uma escrita <u>hipertextual</u>. (BRASIL, 2017, p. 163)</p>	<p>ESCRITA É CONSTRUÇÃO</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>CONSTRUÇÃO</p>	<p>Metáfora ontológica</p>	<p>BNCC</p>

<p>EF67LP14) Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntas e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a <u>uma edição</u> escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática. (BRASIL, 2017, p. 167)</p>	<p>ESCRITA É CONSTRUÇÃO</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>CONSTRUÇÃO</p>	<p>Metáfora ontológica</p>	<p>BNCC</p>
<p>(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os</p>	<p>ESCRITA É CONSTRUÇÃO</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>CONSTRUÇÃO</p>	<p>Metáfora ontológica</p>	<p>BNCC</p>

<p>conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, <u>ferramentas de escrita colaborativa</u>. (BRASIL, 2017, p. 187)</p>					
<p>“A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da <u>utilização da escrita</u>, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais.” (BRASIL, 1988, p. 17)</p>	<p>ESCRITA É OBJETO DE USO</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>OBJETO DE USO</p>	<p>Metáfora Estrutural</p>	<p>PCN</p>
<p>“O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, <u>no domínio da leitura e da escrita</u> pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série.” (BRASIL, 1988, p. 17)</p>	<p>ESCRITA É OBJETO DE USO/POSSE</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>OBJETO DE USO/POSSE</p>	<p>Metáfora Estrutural</p>	<p>PCN</p>

<p>“A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabelecerá mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação lingüística e psicolingüística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita.” (BRASIL, 1988, p. 17)</p>	<p>ESCRITA É OBJETO DE USO</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>OBJETO DE USO</p>	<p>Metáfora Estrutural</p>	<p>PCN</p>
<p>A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção desorientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades lingüísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, para a valorização das hipóteses lingüísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o <u>aprendizado</u> da escrita. (BRASIL,</p>	<p>ESCRITA É OBJETO DE USO/POSSE</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>OBJETO</p>	<p>Metáfora Estrutural</p>	<p>PCN</p>

1988, p. 18)					
[...] a razão de ser das propostas <u>de uso</u> da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;[...] (BRASIL, 1988, p. 19)	ESCRITA É OBJETO DE USO	ESCRITA	OBJETO DE USO	Metáfora Estrutural	PCN
Atualmente, exigem-se <u>níveis de leitura e de escrita</u> diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. (BRASIL, 1988, p. 23)	ESCRITA É ESCALA	ESCRITA	ESCALA	Metáfora Orientacional	PCN
Se é de esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade, a possibilidade de que venha a <u>construir uma representação do que seja a escrita</u> só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais. (BRASIL, 1988, p. 25)	ESCRITA É CONSTRUÇÃO	ESCRITA	CONSTRUÇÃO	Metáfora ontológica	PCN
A imagem de uma língua única, <u>mais próxima da modalidade escrita da linguagem</u> , subjacente às prescrições normativas da gramática escolar,	ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL	ESCRITA	NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL	Metáfora ontológica	PCN

<p>dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre o que se deve e o que não se deve falar e escrever, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua.” (BRASIL, 1988, p. 29)</p>					
<p>Em primeiro lugar, está o fato de que ninguém escreve como fala, ainda que em certas circunstâncias se possa falar um texto previamente escrito (é o que ocorre, por exemplo, no caso de uma conferência, de um discurso formal, dos telejornais) ou mesmo falar tendo por referência padrões próprios da escrita, como em uma exposição de um tema para auditório desconhecido, em uma entrevista, em uma solicitação de serviço junto a pessoas estranhas. (BRASIL, 1988, p. 30)</p>	<p>ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL</p>	<p>Metáfora ontológica</p>	<p>PCN</p>
<p>Em segundo lugar, está o fato de que, <u>nas sociedades letradas (aquelas que usam intensamente a escrita)</u>, há a tendência de tomarem-se as regras estabelecidas para o sistema de escrita como padrões de correção de todas as formas lingüísticas. (BRASIL, 1988, p. 30)</p>	<p>ESCRITA É OBJETO DE USO</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>OBJETO DE USO</p>	<p>Metáfora Estrutural</p>	<p>PCN</p>

<p>“Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem.” (BRASIL, 1988, p. 30)</p>	<p>ESCRITA É OBJETO DE USO</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>OBJETO DE USO</p>	<p>Metáfora Estrutural</p>	<p>PCN</p>
<p>“[...] Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e lingüística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita.” (BRASIL, 1988, p. 30)</p>	<p>ESCRITA É OBJETO DE USO</p> <p>ESCRITA NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL</p>	<p>ESCRITA</p> <p>ESCRITA</p>	<p>OBJETO DE USO</p> <p>NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL</p>	<p>Metáfora estrutural</p> <p>ontológica</p>	<p>PCN</p>
<p>“[...] Ainda se ignora um princípio elementar relativo ao desenvolvimento da linguagem: o domínio de outras modalidades de fala e dos padrões de escrita (e mesmo de outras línguas) não se faz por substituição, mas por extensão da competência lingüística e pela construção ativa de subsistemas</p>	<p>ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL</p>	<p>Metáfora ontológica</p>	<p>PCN</p>

gramaticais sobre o sistema já adquirido (BRASIL, 1988, p. 31).					
No ensino-aprendizagem de diferentes <u>padrões de fala e escrita</u> , o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção. (BRASIL, 1988, p. 31)	ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL	ESCRITA	NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL	Metáfora ontológica	PCN
“A língua, sistema de representação do mundo, está presente em todas as áreas de conhecimento. A tarefa de formar leitores e <u>usuários competentes</u> da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina. (BRASIL, 1988, p. 31)	ESCRITA É OBJETO DE USO	ESCRITA	OBJETO DE USO	Metáfora Estrutural	PCN
Muito do fracasso dos objetivos relacionados à formação de leitores e <u>usuários competentes</u> da escrita é atribuído à omissão da escola e da sociedade diante de questão tão sensível à cidadania.” (BRASIL, 1988, p. 32)	ESCRITA É OBJETO DE USO	ESCRITA	OBJETO DE USO	Metáfora Estrutural	PCN

<p>“No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a <u>possibilitar sua inserção efetiva no mundo</u> da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1988, p. 32)</p>	<p>ESCRITA É RECIPIENTE</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>RECIPIENTE</p>	<p>Metáfora orientacional</p>	<p>PCN</p>
<p>É nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que <u>possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita</u>. (BRASIL, 1988, p. 34)</p>	<p>ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL</p>	<p>Metáfora Estrutural</p>	<p>PCN</p>
<p>No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno <u>desenvolver o domínio</u> da expressão oral e <u>escrita</u> em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e</p>	<p>ESCRITA É CONSTRUÇÃO</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>CONSTRUÇÃO</p>	<p>Metáfora ontológica</p>	<p>PCN</p>

material do texto [...] BRASIL, 1988, p. 49)					
[...] <u>utilize</u> com propriedade e desenvoltura os <u>padrões</u> da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção; [...] (BRASIL, 1988, p. 51)	<p>ESCRITA É OBJETO DE USO</p> <p>ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL</p>	<p>ESCRITA</p> <p>ESCRITA</p>	<p>OBJETO DE USO</p> <p>NORMA DE PRESTÍGIO</p>	<p>Metáfora Estrutural</p> <p>Metáfora ontológica</p>	PCN
“[...] <u>escolha mais adequada</u> em relação à modalidade falada ou escrita ou no nível de formalidade e finalidade social do texto;” [...]” (BRASIL, 1988, p. 62)	<p>ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL</p>	<p>Metáfora ontológica</p>	PCN
Preocupação com a qualidade das <u>produções</u> escritas próprias, tanto no que se refere aos aspectos formais . discursivos, textuais, gramaticais, convencionais quanto à apresentação estética. (BRASIL, 1988, p. 65)	<p>ESCRITA É PRODUÇÃO</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>PRODUÇÃO</p>	<p>Metáfora ontológica</p>	PCN
Por ter experiência mais ampla com a linguagem, principalmente se for, de fato, <u>usuário da escrita</u> , tendo boa relação com a leitura, gostando verdadeiramente de escrever, o professor pode se constituir em referência para o aluno.[..]” (BRASIL, 1988, p. 66)	<p>ESCRITA É OBJETO DE USO</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>OBJETO DE USO</p>	<p>Metáfora Estrutural</p>	PCN

<p>Para os alunos que provêm de comunidades com pouco ou nenhum acesso a materiais de leitura, ou que oferecem poucas possibilidades de <u>participação</u> em atos de leitura e <u>escrita</u> junto a adultos experientes, a escola poderá ser a única referência para a construção de um modelo de leitor e escritor. (BRASIL, 1988, p. 66)</p>	<p>ESCRITA É PARTICIPAÇÃO</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>PARTICIPAÇÃO</p>	<p>Metáfora Ontológica</p>	<p>PCN</p>
<p>“Atividades de transcrição exigem do aluno que as realiza atenção para garantir a fidelidade do registro e <u>domínio</u> das <u>convencões</u> gráficas da escrita. O que dizer e o como dizer já estão determinados pelo texto original.” (BRASIL, 1988, p. 76)</p>	<p>ESCRITA É NORMA</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>NORMA</p>	<p>Metáfora ontológica</p>	<p>PCN</p>
<p>As categorias propostas para ensinar a produzir textos permitem que, de diferentes maneiras, os alunos possam <u>construir os padrões da escrita</u>, apropriando-se das estruturas. (BRASIL, 1988, p. 77)</p>	<p>ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL</p>	<p>Metáfora Ontológica</p>	<p>PCN</p>
<p>É <u>por meio</u> da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro.” (</p>	<p>ESCRITA OBJETO DE USO</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>OBJETO DE USO</p>	<p>Metáfora Estrutural</p>	<p>PCN</p>

BRASIL, 1988, p. 77)					
Entretanto, a refacção faz parte do <u>processo</u> de escrita: durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos. (BRASIL, 1988, p. 77)	ESCRITA É CONSTRUÇÃO	ESCRITA	CONTRUÇÃO	Metáfora ontológica	PCN
Além disso, os <u>padrões próprios da tradição escrita</u> não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala <u>orientadas</u> pela escrita. (BRASIL, 1988, p. 82)	ESCRITA É NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL	ESCRITA	NORMA DE PRESTÍGIO SOCIAL	Metáfora ontológica	PCN
“[...] É importante que o aluno, ao aprender <u>novas formas lingüísticas</u> , particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades lingüísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana.” (BRASIL, 1988, p. 82)	ESCRITA É RECIPIENTE	ESCRITA	RECIPIENTE	Metáfora orientacional	PCN

<p>“[...]colocam de maneira mais acentuada a necessidade de refacção e de cuidado com o trabalho, pois, quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a legibilidade passa a ser objetivo deles também, e não só do professor;[...] (BRASIL, 1988, p. 88)</p>	<p>ESCRITA É CONSTRUÇÃO</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>CONSTRUÇÃO</p>	<p>Metáfora orientacional</p>	<p>PCN</p>
<p>Um outro aspecto interessante é a possibilidade de, estando conectado com alguma rede, poder destinar os textos produzidos a leitores reais, ou interagir com outros colegas, também via rede, ampliando as possibilidades de interlocução por meio da escrita e permitindo acesso on line ao conhecimento enciclopédico acumulado pela humanidade.” (BRASIL, 1988, p. 90)</p>	<p>ESCRITA OBJETO DE USO</p>	<p>ESCRITA</p>	<p>OBJETO DE USO</p>	<p>Metáfora Estrutural</p>	<p>PCN</p>