



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

KLEIANE BEZERRA DE SÁ

EMERGÊNCIA DE METÁFORAS SISTEMÁTICAS NA
CONCEITUALIZAÇÃO DE VIOLÊNCIA ESCOLAR POR PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA EM FORTALEZA-CE

FORTALEZA

2013

KLEIANE BEZERRA DE SÁ

EMERGÊNCIA DE METÁFORAS SISTEMÁTICAS NA CONCEITUALIZAÇÃO
DE VIOLÊNCIA ESCOLAR POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM
FORTALEZA-CE

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Linguística da Universidade Federal do
Ceará como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Ana Cristina Pelosi

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- S112e Sá, Kleiane Bezerra de.
Emergência de metáforas sistemáticas na conceitualização de violência escolar por professores da educação básica em Fortaleza-CE. / Kleiane Bezerra de Sá. – 2012.
134 f. , enc. ; 30 cm.
- Dissertação(mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2012.
Área de Concentração: Linguística.
Orientação: Profa. Dra. Ana Cristina Pelosi.
Coorientação: Profa. Dra. Aurea Suely Zavam.
- 1.Metáfora. 2.Grâmica cognitiva. 3.Violência na escola – Fortaleza(CE). 4.Professores e alunos – Fortaleza(CE). 5.Ambiente escolar – Fortaleza(CE). I.Título.

KLEIANE BEZERRA DE SÁ

EMERGÊNCIA DE METÁFORAS SISTEMÁTICAS NA CONCEITUALIZAÇÃO
DE VIOLÊNCIA ESCOLAR POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM
FORTALEZA-CE

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Linguística da Universidade Federal do
Ceará como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Ana Cristina Pelosi

Aprovada em: 17/01/2013

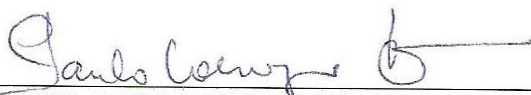
BANCA EXAMINADORA



PROFA. DRA. ANA CRISTINA PELOSI (ORIENTADORA)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)



PROFA. DRA. AUREA SUELY ZAVAM (COORIENTADORA)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)



PROF. DR. PAULO HENRIQUE DUQUE (EXAMINADOR EXTERNO)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)



PROFA. DRA. LÍVIA MÁRCIA TIBA RADIS BAPTISTA (EXAMINADORA
INTERNA)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

A Deus.

Aos meus pais, Sebastião e Antonia.

AGRADECIMENTOS

Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa e Universidade Federal do Ceará, por congregarem a sua excelência.

Professora Dra. Ana Cristina Pelosi, pela dedicação, competência, entusiasmo e rigor acadêmico com que conduziu a orientação desta dissertação. Por ser mais que uma orientadora, ser uma amiga.

Professora Dra. Lívia Márcia Tiba Radis Baptista e professor Dr. Antonio Duarte, pelas valiosas contribuições a este trabalho no momento da qualificação.

Professor Dr. Paulo Henrique Duque e professora Dra. Lívia Márcia Tiba Radis Baptista, examinadores, pela disponibilidade em ajudar no aperfeiçoamento desta pesquisa.

Professora Aurea Zavam, pelo inestimável apoio emocional durante a reta final do curso.

Antonia, minha mãe, que por acreditar tanto em mim me obriga a fazer o mesmo.

Sebastião, meu pai, pelo apoio amoroso em todas as horas, especialmente nas difíceis.

Klênio e Klinger, meus irmãos, por me darem a honra de fazer parte de uma linda família.

Gledson Vieira, amor da minha vida, por me fazer feliz.

D. Glaita, Edmar e Juliana, minha segunda família, pela acolhida calorosa de sempre.

Simone Costa, minha irmã de coração, pelas confidências que me faziam esquecer as preocupações.

Gardiana Macedo, representante da turma da Residência Universitária, pelas experiências compartilhadas que levarei para a vida.

Patrícia Cândido, representante dos amigos da Graduação em Letras-UFC, pela companhia nos dias exaustivos do curso, mas, sobretudo, pela alegria recompensadora do conhecimento.

Pedro Jorge (Neto), representante dos colegas do Mestrado em Linguística, pelas colaborações valiosas a este trabalho.

Natália Oliveira, representante dos docentes de nosso estado, heróis anônimos.

Professores que, anonimamente, concordaram em participar como membros voluntários do grupo focal.

Deus, a quem agradeço por este trabalho e por tudo.

“Para sabermos bem as coisas,
é preciso sabermos os pormenores,
e como estes são quase infinitos,
os nossos conhecimentos são
sempre superficiais e imperfeitos”.

(François La Rochefoucauld)

RESUMO

Esta pesquisa focaliza como tema de discussão a violência escolar, tendo como objetivos principais identificar e analisar, pelo viés da Linguística Cognitiva, as metáforas que emergem na interação entre professores ao discutirem sobre o tema, por investigar as motivações cognitivas e discursivas na conceitualização desse tema por professores da Educação Básica do município de Fortaleza. Para análise dos dados utilizamos o modelo de Análise do Discurso à Luz das Metáforas, proposto por Cameron *et al.* (2009), bem como os aportes teórico de Lakoff e Johnson (1980, 1999) sobre Metáfora Conceitual e Modelos Cognitivos Idealizados (LAKOFF, 1987), especialmente no que concerne aos esquemas imagético-cinestésicos como fenômenos cognitivos subjacentes à emergência de metáforas sistemáticas. Desse modo, argumentamos que as metáforas sistemáticas não são apenas emergências discursivas, mas, também cognitivas uma vez que fatores corpóreos socioculturalmente situados contribuem para a emergência de tais metáforas. A Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2007; CAMERON; MASLEN, 2010) é uma importante contribuição teórica, porque compreende o discurso dos participantes como um Sistema Dinâmico Complexo, uma vez que se adapta de acordo com as necessidades contextuais, bem como permite analisar duas propostas de estudo da metáfora, aparentemente, conflitantes: a Teoria da Metáfora Conceitual (LAKOFF E JOHNSON, 1980) e a Metáfora Sistemática (CAMERON, 2003, 2007). A metodologia empregada nesta pesquisa se deu a partir da realização de um grupo focal formado por professores, com vistas a perceber a conceitualização de violência escolar no discurso produzido. Metáforas Sistemáticas (CAMERON, 2003, 2007; CAMERON; MASLEN, 2010) são identificadas a partir dos tópicos discursivos mais recorrentes na interação verbal e do agrupamento de veículos metafóricos presentes nas falas dos participantes. Os resultados revelam que metáforas presentes no discurso parecem emergir e se sistematizar a partir de uma negociação de conceitos durante a interação verbal entre professores, os quais apresentam linguagem metafórica influenciada por esquemas imagético-cinestésicos, relativos a movimento. Concluímos que os professores que participaram desta pesquisa, conceitualizam a escola como CAMPO DE BATALHA; reconhecem que a violência na escola é reflexo de outros tipos de violência; atribuem à impunidade muitos atos de violência escolar; e admitem que todos na escola são vítimas do sistema.

Palavras-chave: Linguística Cognitiva. Esquemas imagético-cinestésicos. Metáfora Sistemática.

ABSTRACT

This research focuses on the theme of school violence, and its main objectives are identifying and analyzing, through the eyes of Cognitive Linguistics, the metaphors that emerge from the interaction between teachers when discussing the topic, by investigating the cognitive and discursive motivations in the conceptualization of the theme by Elementary School teachers from the city of Fortaleza. In order to analyze the data, we used the Metaphor-led Discourse Analysis model as proposed by Cameron et al. (2009), as well as theoretical support from Lakoff and Johnson (1980, 1999) about Conceptual Metaphor and Idealized Cognitive Models (LAKOFF, 1987), especially in regards to imaging-kinesthetic schemes as cognitive phenomena underlying the emergence of systematic metaphors. This way, we believe that systematic metaphors are no longer discursive emergencies, but also cognitive since tangible aspects social and culturally situated contribute to the emergency of such metaphors. The Complex Dynamic Systems theory (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2007; CAMERON; MASLEN, 2010) is an important theoretical contribution because it comprehends the discourse of the participants as a Complex Dynamic System, once it adapts according to the context needs, as well as allows us to analyze two propositions of metaphor study which are apparently conflicting: the Conceptual Metaphor Theory (LAKOFF E JOHNSON, 1980) and the Systematic Metaphor (CAMERON, 2003, 2007). The methodology applied to this research involved the formation of a focus group composed by teachers, with the objective of perceive the conceptualization of school violence in the discourse that was produced. Systematic Metaphors (CAMERON, 2003, 2007; CAMERON; MASLEN, 2010) are identified through the most recurring discourse topics in the oral interaction and the grouping of metaphorical vehicles present in the speech of the participants. The results reveal that metaphors present in the discourse seem to emerge and systematize themselves from the negotiation of concepts during the oral interaction between teachers, who show metaphorical language that was influenced by imaging-kinesthetic schemes related to movement. We concluded that the teachers who took part in this research conceptualize the school as a BATTLEFIELD; they acknowledge that violence at school is a reflex of other kinds of violence; many acts of school violence are attributed to impunity; and they admit that everyone at the school are victims of the system.

Key words: Cognitive Linguistics. Imaging-kinesthetic Schemes. Systematic Metaphor.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. LINGUAGEM, COGNIÇÃO E CULTURA.....	25
2.1 Linguística Cognitiva	27
2.2 Linguagem corporificada.....	29
2.2.1 <i>Esquemas imagético-cinestésicos</i>	30
3. CONTRASTE ENTRE METÁFORA CONCEITUAL E METÁFORA SISTEMÁTICA	34
3.1 Metáfora Conceitual	39
3.2 Metáfora Sistemática	44
3.3 Conceitos da abordagem de Lynne Cameron sobre metáfora	46
3.3.1 <i>Metáfora Sistemática</i>	47
3.3.2 <i>Metáfora linguística</i>	47
3.3.3 <i>Metáfora processual</i>	47
3.3.4 <i>Metaforema</i>	47
3.3.5 <i>Veículo</i>	48
3.3.6. <i>Tópico</i>	48
3.3.7 <i>Domínio de veículo/de tópico</i>	48
3.4 Contraste entre os aspectos fundamentais de cada abordagem	49
4. SISTEMAS DINÂMICOS COMPLEXOS	53
4.1 A dinâmica de sistemas complexos	53
4.2 Metáforas Sistemáticas a partir do discurso, em uma perspectiva de sistemas dinâmicos complexos	57
5. CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA DE PESQUISA.....	61
5.1 Os participantes	61
5.2 Metodologia empregada: grupo focal.....	62
5.3 Aspectos posteriores à realização do grupo focal: análise dos dados.....	67
5.3.1 <i>Processo de transcrição das metáforas</i>	69
5.3.2 <i>Processo de identificação das metáforas</i>	72
5.3.3 <i>Processo de codificação das metáforas</i>	74
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	79
6.1 <i>A ESCOLA É UM CAMPO DE BATALHA</i>	81
6.2 <i>VIOLÊNCIA ESCOLAR É REFLEXO DE OUTRAS VIOLÊNCIAS</i>	87
6.3 <i>VIOLÊNCIA É CONSEQUÊNCIA DA IMPUNIDADE</i>	92

6.4 <i>CORRER RISCO É ESTAR NA FRENTE</i>	98
6.5 <i>A ESCOLA É VÍTIMA DO SISTEMA</i>	108
6.6 Metáforas não-emergentes.....	117
6.6.1 <i>VIOLÊNCIA É UM ESPETÁCULO</i>	117
6.6.2 <i>VIOLÊNCIA É PRODUTO FABRICADO PELA MÍDIA</i>	118
6.6.3 <i>VIOLÊNCIA É DOENÇA ESTRANHA</i>	119
7. CONCLUSÃO	122
REFERÊNCIAS	127
ANEXO	135

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa focaliza como tema de discussão a violência escolar, tendo como objetivos principais: identificar e analisar as metáforas que emergem na interação discursiva de professores ao discutirem sobre violência escolar; investigar as motivações cognitivas e discursivas para construção da conceitualização desse tema por professores da Educação Básica do estado do Ceará. Nossa investigação se desenvolve no cenário da escola pública o qual ilustraremos a seguir, em torno da conceitualização de violência por professores da Educação Básica, mas cabe a nós demonstrar, em que contexto esse conceito de violência foi formulado e quem são os seus formadores, já que acreditamos ser de suma importância a apresentação do *locus* da pesquisa. A referida investigação se deu com professores de uma escola pública, administrada pelo Governo do Estado do Ceará, localizada na cidade de Fortaleza, no bairro Siqueira, bairro este que faz parte do “grande Bom Jardim”, uma área de periferia muito conhecida pelos altos índices de violência. Embora esteja na periferia, a escola é bem localizada, estando bem próxima à avenida principal do bairro, desta forma, atende a uma grande demanda de alunos de todo o bairro e de bairros vizinhos há aproximadamente trinta anos.

Utilizamos como metodologia de pesquisa para fins de coleta de dados, a interação de professores reunidos em um grupo focal a respeito da conceitualização de violência. A reunião do grupo aconteceu durante um dia normal de aula na escola, no intervalo do turno vespertino para o período noturno. O corpo docente pesquisado é bastante heterogêneo, havia professores efetivos e temporários, grande parte em início de carreira e uma minoria há bastante tempo no magistério. É importante ressaltar o fato de todos estarem em efetivo exercício docente no período da pesquisa. Julgamos importante salientar que a escola enfrentava um sério problema na gestão, o que fortalecia ainda mais o sentimento de impunidade dos professores diante da falta de atitude do núcleo gestor para com os alunos. De acordo com Mangini (2008) privações podem diminuir a capacidade de administrar os próprios impulsos, os quais podem manifestar-se livremente, prejudicando as relações sociais ou serem reprimidos por um superego severo. Assim, é possível, no âmbito da escola, encontrar estudantes que banalizam a vida e a ordem, praticando atos de violência e vandalismo.

A violência, para os professores da referida escola, não remete apenas à violência física, esta só ocorre em casos extremos, mas à violência psicológica a que são

submetidos diante de turmas lotadas, a salas sem infraestrutura adequada ao bom desenvolvimento do trabalho, ao desinteresse, à indisciplina e à falta de perspectiva por parte de muitos alunos. A carga horária de trabalho excessiva a que professores são submetidos, pois alguns docentes do grupo trabalham os três turnos é um fator determinante para o desgaste emocional e físico dos profissionais, bem como a pressão social que sofrem esses profissionais, os quais muitas vezes são responsabilizados pelos fracassos da educação pública. Conquanto este trabalho possua como pano de fundo a violência, especificamente a violência escolar, nosso foco é investigar a emergência de metáforas sobre violência escolar no discurso de professores da rede pública de ensino em Fortaleza-Ceará.

Nossas questões de pesquisa dizem respeito ao modo como veículos metafóricos e esquemas imagético-cinestésicos possibilitam a emergência de metáforas sistemáticas no discurso de professores sobre o conceito de violência escolar; que veículos metafóricos estão na base da emergência de metáforas sistemáticas na conceitualização de violência escolar por professores; bem como que esquemas imagético-cinestésicos são mais recorrentes em expressões indicativas de metáfora sistemática.

O tema de nossa investigação, ou seja, a violência escolar, é crescente em todo o mundo, dada a gravidade e o impacto resultante de sua ação. No Brasil, nos últimos anos, esse tema tem mobilizado especialistas de todas as áreas interessados em caracterizá-la. Muitas definições se apresentam, mas um conceito satisfatório que abarque todas as nuances e manifestações desse fenômeno não é consensual. O clima de insatisfação e de medo que assola o mundo neste século pode ser o estimulador da criminalidade e da violência que atinge todos os segmentos da sociedade. Nesse contexto, as crianças e os adolescentes se apresentam como um foco de preocupação para pais e educadores, precisamente por viverem em uma sociedade em transformação, tomada por valores instáveis e de curta duração. A violência vem assumindo grandezas diferenciadas e contextualizadas, por ser um fenômeno complexo e resultante de múltiplas determinações. De modo geral, pode ser definida como qualquer ato ou ação de um indivíduo ou grupo cujo fim é ferir ou ofender outro empenhado em evitar tal tratamento (BARON, 1977).

No Brasil, segundo Minayo e Assis (1994) e Bellintane (1996), a violência pode ser ponderada como estrutural ou fundamental por estar associada à desigualdade socioeconômica. Piva e Sayad (2000), investigando a violência urbana em processos de infratores de 12 a 18 anos, identificaram que a motivação para a violência está

relacionada à desagregação familiar, à exclusão social e ao nível de escolaridade. Entretanto, Levisky (1997) reconhece que existem crianças e adolescentes violentos, mas também recebem violência da sociedade, da escola e da família contra eles. A violência contra a criança e o adolescente, embora rejeitada socialmente por imprimir dano ao desenvolvimento socioafetivo, pode ser considerada, ainda hoje, fato habitual.

A escola, como instituição que faz parte da sociedade, recebe os reflexos dos fatores de violência externos que têm gerado subversões manifestadas dentro da sala de aula, comprometendo o aprendizado e as relações interpessoais. Segundo Sposito (1998), a violência escolar expressa aspectos epidêmicos de processos de natureza mais ampla, ainda insuficientemente conhecidos, que requerem investigação. Faz-se necessário, portanto, investigar a concepção de violência do professor, pois muitas vezes esta pode ser percebida e compreendida como inevitável e inerente ao contexto. Esse tipo de concepção é denominado de agressão pró-social (TULLOCH, 1995), aquela cujos caminhos e finalidades são socialmente aprovados e aceitos dentro dos padrões morais de um grupo.

Entendemos que o ambiente em que ocorre a violência pode ser na rua, no trabalho, no lar das pessoas, na escola, entre outros. Uma das motivações para a prática de atos violentos é a insatisfação que assola vários segmentos da sociedade, insatisfação gerada pelo medo, pela falta de segurança, pela destruição de famílias. No contexto escolar, crianças, adolescentes, pais e educadores são diretamente afetados por essa preocupação, uma vez que compartilham uma realidade instável.

Conceitualmente, violência possui origem no latim, advém do termo *violentia*, que tem ligação com *vis* (força, vigor, emprego de força física). Partindo dessa definição, associamos violência à agressão física num determinado ponto da história, considerando o fato do dinamismo linguístico, esse termo adquire novas significações. A violência geralmente é entendida a partir de fatores culturais, históricos e individuais. Portanto, defini-la é uma tarefa difícil. Desse modo, um ato é caracterizado como violento quando atende às seguintes condições: causar dano a terceiros, usar força física ou psíquica, for intencional e for contra a vontade de quem é atingido (FERREIRA E SCHRAMM, 2000).

Problematizar a situação da escola pública no Brasil é dizer que ela se encontra em crise e até mesmo que perdeu a credibilidade de outrora, uma vez que ao longo da história educacional brasileira, esteve a serviço de diferentes projetos, na Colônia, foi religiosa, no Império foi elitista e na República esteve atrelada ao projeto de

industrialização. Porém, esta instituição consegue manter uma rara enorme capacidade de sobrevivência, buscando atualizar-se junto às mudanças sociais, tecnológicas e culturais. Ainda que por muito tempo estivesse limitada ao ler, escrever, contar, atualmente tem sido colocado em discussão seu sentido de instituição pública e estatal. Discutir sobre a realidade da escola pública atual é discutir a crise da sociedade capitalista, pois atua em favor de projetos de manutenção e reprodução da sociedade da mercadoria, além de não atender às reais necessidades de formação capaz de construir a cidadania.

Pontuando alguns elementos históricos que constituem o processo de instalação de escolas em nosso país, citamos os ideais da escola pública e laica como nós a conhecemos atualmente, surgiram com a Revolução Francesa em 1789, tendo como princípios norteadores a liberdade, igualdade e fraternidade, proclamados na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). A sociedade capitalista, tal como se organizava no final do século XVIII, início do século XIX, propunha uma nova concepção de educação em correspondência com as transformações econômicas, a partir da afirmação da sociedade liberal, fundamentada em um sistema de competição social e econômica. O século XIX é marcado pelo triunfo da doutrina liberal sob a profecia de que o regime das liberdades, política, econômica e individual, como condição necessária para a prosperidade de todos. No Brasil, a proclamação da República (1889) consistiu em um movimento cujos ideais nasceram inspirados numa concepção positivista de educação, marcada pela crença sistemática na educação como mola propulsora para a modernização da sociedade brasileira.

No século XX, as mudanças socioeconômicas alteraram igualmente o modelo educacional, quando foi submetido a um processo de substituição do modelo produtivo agrário-exportador dependente e voltado quase que exclusivamente para atender a interesses da coroa portuguesa, por uma proposta de implantação de um parque produtivo direcionado para atendimento ao mercado interno, em expansão, por conta do crescimento populacional (CUNHA, 1978). Diante dessa realidade desenhada a partir da reorientação do modelo econômico e da tendência de nacionalização das atividades produtivas, através da implantação de uma base industrial local, a educação segue sua direção, rompendo os obstáculos característicos das fases da história como: Primeira República, Estado Novo, etc. E em todo esse percurso, vai experimentando as tradicionais alterações provocadas pelas mudanças, adaptando-se às orientações moldadas por interesses econômicos e políticos de cada grupo que ascendia ao poder.

Hoje, a escola pública se desenvolve com todo um aparato legal por parte dos governos federal, estadual e municipal, normatizando a organização e o funcionamento do sistema educacional, como exemplo podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) nos artigos que disciplinam a educação básica. Há também um conjunto de instâncias fiscalizatórias para dar conta da real aplicação dos recursos financeiros envolvidos. No que tange à família, até então apresentam substantiva fragilidade, tanto do ponto de vista de sua estrutura, como da pouca consistência nas reivindicações, por ser pouco participativa na vida escolar dos filhos.

O cenário das escolas públicas estaduais do Ceará se assemelha à realidade de tantas escolas do Brasil, por compartilhar conflitos inerentes a um ambiente social em que os jovens estão experimentando, isto é, estão aprendendo a conviver com as diferenças, a viver em sociedade. A não aceitação das diferenças, também, perpassa pela escola como instituição, com seus próprios professores, funcionários e com os próprios alunos gera violência, a qual é direcionada de diferentes formas e para diferentes alvos, sobretudo, no ambiente escolar. Loureiro e Queiroz (2005) abordam a questão a partir da ideia de incivildades, caracterizada pela falta de respeito ao próximo e consequentes agressões verbais como ameaças e xingamentos, esse comportamento institucional gera atos violentos. Diante da violência que tem atingido as escolas do estado do Ceará noticiada pela mídia há uma mobilização dos conselhos: tutelar, escolar, de segurança escolar, de segurança comunitária, de redes de atenção à criança e ao adolescente, entre outras instituições; para evitar e/ou amenizá-la.

Partindo do princípio colocado por Viana (2002) de que entender a violência exige conhecimento de suas causas, torna-se imprescindível, no campo da educação, fazer o levantamento da situação atual de forma a contribuir com o corpo gestor escolar, em particular, e com a sociedade em geral, na verificação dos problemas relacionados com a violência e na viabilidade de possíveis soluções. Podemos classificar inúmeras questões que levam a violência para o ambiente escolar: diferenças sociais, culturais, psicológicas, experiências de frustrações, diferenças de personalidades, competição, etc. É cada vez mais comum casos de jovens que depredam a escola, quebram os ventiladores, portas, vidros, além de agressões a colegas, professores, funcionários. A mídia nos informa diariamente sobre atitudes inaceitáveis de *bullying*, consumo de drogas, até mesmo mortes no interior das escolas.

Em nosso trabalho, utilizamos conceitos relativos à metáfora que, desde a década de 1970 com a publicação de *Metáforas da vida cotidiana* (LAKOFF E

JOHNSON, 1980) ganhou novas formas de abordagem. Passou a ser tratada a partir de sua natureza cognitiva, frequente nas interações discursivas cotidianas e não apenas no discurso poético. A Teoria da Metáfora Conceitual (TMC)¹, na contemporaneidade, compreende a metáfora como fenômeno que opera na estrutura cognitiva dos indivíduos. Lakoff e Johnson (1980) revolucionaram o estudo da metáfora, ao se perguntarem que generalizações governavam as expressões linguísticas e concluírem que as generalizações que governam as expressões linguísticas não estão na linguagem, mas no pensamento. Exatamente no modo como conceitualizamos um domínio da experiência em termos de outro.

Esse processo se dá por meio de mapeamentos entre domínios conceituais, isto é, a conceitualização se constrói a partir de relações existentes entre os elementos de dois domínios: o domínio fonte, o qual é referido como o domínio conceitual mais próximo da experiência, em geral, mais concreto; e o domínio alvo, aquele que se quer entender ou explicar, em geral, mais abstrato. Mais recentemente, Lynne Cameron reconhece que as metáforas emergem do discurso, pois é no momento de interação que o significado é negociado entre os sujeitos e, feitos os acordos, entram em harmonia: o contexto socioeconômico e cultural, as vivências individuais e sociais, etc. (CAMERON, 2007).

Todavia, de modo nenhum, é possível anular a participação cognitiva dos indivíduos, uma vez que experiências sensório-motoras estruturam aspectos cognitivos que se revelam na linguagem. Desse modo, cognição e linguagem interagem com a realidade através do corpo se relacionam fortemente. No momento em que produzimos uma sentença como “a juventude não tem nada na cabeça”, inconscientemente há o entendimento subjacente de mente como um recipiente. Possivelmente, isso ocorre devido às experiências mais básicas e iniciais com o corpo que qualquer pessoa tem, como por exemplo, a de introduzir ou extrair algo de algum lugar, destacando-se aqui o esquema de RECIPIENTE. O pensamento é imaginativo, assim, compreende a mente, no caso do exemplo, como algo que pode ser preenchida e esvaziada devido a essas experiências, posteriormente, associando essa ideia a outros conceitos mais abstratos, como o de o futuro estar comprometido, pois a juventude não possui competência para melhorar a realidade. Logo, o experiencialismo (LAKOFF, 1987) será de importante

¹ Utilizamos nesta pesquisa “conceitual” e “conceptual” alternadamente como termos sinônimos.

contribuição para desvendar os processos de emergência metafórica no discurso sobre violência escolar.

A proposta de Cameron para o estudo da metáfora é uma vertente bastante recente preconiza a atenção ao uso recorrente da metáfora na linguagem real, antes de fazer alegações sobre o funcionamento da mente, no entanto ainda carece de evidências empíricas que a corroborem, embora muitas investigações tenham sido realizadas. Apesar de admitir que a cognição participe da emergência metafórica, Cameron não enfatiza que aspectos cognitivos seriam esses (CAMERON, 2007). Concorda-se, neste trabalho com a noção de metáfora sistemática, capaz de expressar sentimentos e conceitos que são linguisticamente precisos. Essas metáforas emergem em tempo real, durante o fluxo do discurso, de acordo com a temática e a contextualização a qual é sustentada também por estruturas cognitivas estáveis em meio a sistemas instáveis. Essas estruturas parecem ser os esquemas imagético-cinestésicos apresentados por Lakoff (1987).

Atualmente, cada vez mais estudiosos concentram suas atenções no discurso como forma de obter dados para pesquisar metáforas, Lynne Cameron busca contribuir para os esforços dos pesquisadores das ciências sociais, impulsionada pela convicção de que, como metáforas revelam algo sobre como as pessoas pensam e se sentem. A TMC ofereceu a possibilidade tentadora de descobertas sobre as ideias das pessoas pela investigação das metáforas por elas usadas. Contudo, a teoria cognitiva minimiza em muito a influência da linguagem na metáfora, assim como a importância das especificidades da situação do uso da língua na qual a metáfora ocorre. A teoria de Lakoff e Johnson está mais preocupada com a metáfora no nível conceitual através de comunidades de fala inteiras do que com as dinâmicas complexas do uso da linguagem no mundo real, em situações sociais, tendo, desse modo, valor contributivo limitado na compreensão das especificidades das questões sociais.

A Teoria dos Sistemas Dinâmicos², as quais passaram por desenvolvimentos recentemente, sugerem maneiras alternativas de se entender os mundos psicológicos e sociais, através do foco na mudança e em como a mudança acontece no contexto discursivo. Uma perspectiva da complexidade de sistemas dinâmicos ressalta mudança e

² A Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos também é conhecida como Teoria dos Sistemas Dinâmicos, Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos (TRUMP, 1998).

conectividade em sistemas sociais e cognitivos e, aplicada à linguística, identifica sistemas dinâmicos complexos em todas as escalas, desde a cultural até a individual.

A abordagem de Lynne Cameron (2007) para a metáfora modifica sua perspectiva, a qual não é mais um mapeamento estático e fixo, mas uma estabilidade temporária, que emerge da atividade de se interconectar sistemas de usos de linguagens socialmente situados e atividade cognitiva. Essa perspectiva dinâmica da metáfora abre novas possibilidades de investigação da metáfora no discurso e contribui para a pesquisa sobre a percepção de violência no discurso de professores da rede pública de ensino de Fortaleza. A Teoria dos Sistemas Dinâmicos e a proposta de um estudo da metáfora conduzido pela Análise do Discurso à Luz das Metáforas (CAMERON, 2007) se apresentam como as teorias de estudo mais adequadas a esta pesquisa, uma vez que ambas integram os processos mentais ao contexto sociocultural, além de considerar a interação discursiva como fator necessário para a construção da linguagem metafórica.

No âmbito da interação discursiva não se pode descartar a existência de esquemas mentais que estruturam as metáforas e propiciam condições de emergência no discurso. Consideramos que a emergência metafórica tem referência a inúmeros fatores tais como corpóreos, cognitivos, linguísticos, sociais e culturais e apresenta-se da cognição para o discurso e do discurso para a cognição. Buscamos, neste trabalho, elementos que explicitem questionamentos sobre de que modo a metáfora pode ser usada como uma ferramenta para revelar a conceitualização de violência escolar de professores através da Análise do Discurso à Luz das Metáforas.

Procuramos, em harmonia com a perspectiva teórico-metodológica desenvolvida por Cameron e Maslen (2010), descrever uma abordagem da metáfora à luz da dinâmica do discurso, situada numa perspectiva de complexidade de sistemas dinâmicos, e seu método de Análise do Discurso à Luz das Metáforas, cuja metodologia vem sendo desenvolvida através de uma série de projetos de pesquisa em linguística e em ciências sociais que, cada vez mais usam o discurso como um dado para investigar fenômenos sociais, incluindo tópicos como relações familiares, pobreza e desigualdade social, prática educacional e soluções, radicalização e terrorismo. Apresentamos a teoria que subjaz à abordagem das metáforas à luz da dinâmica do discurso e de que maneira a abordagem se torna uma metodologia para trabalho com dados de discurso, usando-se uma discussão de grupo focal formado por professores.

Apresentaremos as bases teóricas deste trabalho pelo viés da Linguística Cognitiva, entretanto daremos ênfase ao conceito de metáfora discursiva segundo o

entendimento de Cameron (2003), Cameron *et al.* (2009) e Cameron e Maslen (2010), pois, embora as emergências metafóricas no discurso sejam instáveis e provisórias, a linguagem metafórica que emerge se pauta pelos esquemas imagético-cinestésicos subjacentes ao discurso, sobre os quais faremos investigação em busca de identificar quais estão em uso no discurso dos professores sobre violência escolar.

Em seus estudos sobre metáforas no discurso educacional, Cameron (2003) mostrou como as metáforas dos professores em sala de aula revelavam suas atitudes em relação ao ensino e o que esperavam dos estudantes, bem como a oferecer aos estudantes maneiras de se pensar sobre o conteúdo do currículo. Posteriormente, Cameron *et al.* (2009) estuda a metáfora a partir da dinâmica do discurso, utilizando metodologia da Análise do Discurso à Luz das Metáforas. Cameron e Maslen (2010) aprofundam o uso da metáfora por meio de pesquisas na área da Linguística Aplicada, Ciências Sociais e Humanas. O uso da metáfora como ferramenta para revelar ideias, atitudes e valores de pessoas através da Análise do Discurso à Luz das Metáforas se demonstra e ilustra com dados coletados num projeto de pesquisa de ciências sociais. A abordagem das metáforas à luz da dinâmica do discurso é desenvolvida dentro de uma perspectiva de sistemas dinâmicos/complexidade, a qual se transforma em um método de Análise do Discurso à Luz das Metáforas que é descrito em detalhes, utilizando-se uma discussão de grupo focal para ilustrar o procedimento: transcrição, identificação de temas e de tópicos discursivos, identificação de veículos metafóricos e metonímicos, agrupamentos de veículos metafóricos e metonímicos, busca por padrões na utilização de dados. O raciocínio que justifica decisões em cada estágio do procedimento é explicitado, de forma que a confiabilidade do método possa ser maximizada, no método da Análise do Discurso à Luz das Metáforas que vem se desenvolvendo através de uma série de projetos empíricos acessíveis e relevantes para os pesquisadores das Ciências Sociais, bem como para estudiosos das metáforas, desse modo, defenderemos uma visão cognitivo-discursiva da metáfora.

Em nossa pesquisa, o tema se justifica por ser o mesmo que Cameron (2007; 2008) e Cameron e Maslen (2010) utilizam para proporem um estudo da metáfora conduzido pela Análise do Discurso à Luz das Metáforas. Nossa pesquisa é um subprojeto do projeto interdisciplinar sobre representações sociocognitivas na conceitualização de violência em centros urbanos brasileiros, desenvolvido pelo GELP-COLIN e coordenado pela professora Dra. Ana Cristina Pelosi, da Universidade Federal do Ceará. O referido projeto abrange o subprojeto *Metaphor and the constant threat of*

urban violence in Brazil, desenvolvido em parceria com a Dra. Lynne Cameron, da Open University, Milton Keynes, Inglaterra. Além disso, sugerimos uma maneira de conciliá-los a uma visão corporificada de cognição, baseada nos esquemas imagético-cinestésicos. O discurso é visto como um sistema dinâmico, repleto de instabilidades, convergindo uma série de variáveis que visam a estabilidade deste sistema (Cameron, 2007). As metáforas no discurso aparecem como a temporária estabilidade da negociação de conceitos entre os interlocutores. A metáfora, como outros aspectos da linguagem, está sujeita a inúmeras influências como uma densa rede de ideias, associações, padrões conceituais e afetivos.

Uma descrição concisa da dissertação pode assim ser apresentada:

No capítulo 02, apresentamos a natureza interdisciplinar da LC, apresentamos um panorama sobre o experiencialismo (LAKOFF E JOHNSON, 1980; LAKOFF E JOHNSON, 1999; KOVECSES, 2010) e suas implicações filosóficas para a pesquisa, além de delinear a noção de linguagem corporificada. No decorrer deste capítulo, são listados e definidos os tipos de esquemas imagético-cinestésicos importantes para a análise dos dados. Fazemos uma discussão sobre a importância da Teoria Integrada da Metáfora Conceitual (LAKOFF E JOHNSON, 1999) para este trabalho, a qual é uma expansão da Teoria da Metáfora Conceitual de 1980. Ao final do capítulo 02, há uma seção que comenta sobre a importância dada ao lado cognitivo do triângulo: linguagem, cognição e cultura, já que o principal interesse está no indivíduo e em seu funcionamento corporal e psicolinguístico. Consequentemente, na TMC, o interesse principal dirige-se à cognição: metáforas linguísticas são vistas apenas como reflexos de uma camada mais profunda do pensamento estruturada metaforicamente, o que é denominado visão forte da metáfora (MURPHY, 1996).

No capítulo 03, apresentamos as características, particularidades, desenvolvimento teórico tanto da metáfora conceitual, proposta por Lakoff e Johnson como a proposta de estudo de Lynne Cameron para a abordagem da metáfora sistemática. Na base da metáfora conceitual, observamos a experiência corpórea como base para internalização de esquemas na cognição, que estruturam a forma linguística e favorecem a compreensão de experiências abstratas através da correspondência entre a composição esquemática e o conceito para a qual está sendo aplicado. As proposições favorecem um caráter estrutural para que o sistema, através de suas normas, organize-se em função do conceito. Como as normas não são suficientes e necessárias, o esquema é

flexível e pode se adequar aos conceitos, dependendo de uma série de fatores (pragmáticos, sociais, intencionais, contextuais, interacionais, etc.).

Na abordagem de Lynne Cameron não está pressuposta a existência de metáforas nas mentes dos falantes, a autora não leva em consideração apenas a causalidade recíproca do indivíduo ao mundo social e do social ao indivíduo, mas também considera o ouvinte e sua compreensão dentro da comunicação. Destarte, ela substitui a teoria de que o uso da linguagem seria motivado pela metáfora conceitual. Em suas pesquisas sobre metáforas em uso, Cameron e Deignan (2009) abrem espaço para levar em consideração também o ouvinte, ou seja, o lado da compreensão dentro da comunicação que ainda não foi tematizado nas abordagens da primeira geração da teoria cognitiva da metáfora. Após aprofundarmos de cada proposta para o estudo da metáfora, elaboramos um quadro de contrastes entre as duas abordagens no que tange à natureza do termo, no que diz respeito ao foco, ênfase, linguagem, metodologia, etc.

O capítulo 04 discute uma das contribuições teóricas mais relevantes para esta dissertação: a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos, que serve como base para conjugar as contribuições teóricas, aparentemente conflitantes entre metáfora conceitual e metáfora sistemática. Neste capítulo apresentamos as características dos Sistemas Dinâmicos Complexos Adaptativos e as aplicamos ao discurso e a língua, enfatizando o caráter interacional, cognitivo e pragmático do sistema. Pensamento e linguagem são ações dinâmicas que exigem interpretação constante por parte dos participantes e a adequação regular dessa compreensão, ao passo que ideias e intenções evoluem no decorrer de discurso. A emergência de metáforas no discurso se dá na tentativa de equilibrar a dinâmica do discurso. Desse modo, expressões metafóricas emergem quando os interlocutores se referem a determinados assuntos através de usos recorrentes de expressões linguísticas com valor metafórico, expressões que se repetem, numa espécie de pacto conceitual.

No capítulo 05 da dissertação apresentamos os procedimentos metodológicos por meio do contexto da pesquisa, os participantes, os métodos realizados para a coleta dos dados, transcrição e o procedimento utilizado para análise dos dados. Uma discussão teórica sobre grupos focais e unidades entonacionais são apresentadas, já que foram, respectivamente, a técnica usada para coleta e parte das normas de transcrição propostas por Cameron na sua abordagem de Análise do Discurso à Luz das Metáforas aplicada aos dados gravados em áudio e vídeo, para análise dos dados.

O capítulo 6 se concentra na aplicação das teorias aos dados coletados. A análise é desenvolvida a partir da identificação dos veículos metafóricos e tópicos discursivos encontrados na transcrição. Em seguida, explica-se no capítulo que foi realizada uma sequência de relações para observar sistematicamente a participação dos agentes discursivos e cognitivos envolvidos na interação do grupo focal. Como agentes discursivos, entende-se aqui os veículos metafóricos, tópicos discursivos e as próprias metáforas sistemáticas; enquanto os cognitivos são os esquemas imagético-cinestésicos.

Por fim, o capítulo de conclusão apresenta considerações sobre o desenvolvimento da dissertação, revisa os objetivos da pesquisa, bem como fornece nossa percepção sobre as análises dos dados. Objetivamos contribuir com outras pesquisas com base na Análise do Discurso à Luz das Metáforas, enriquecendo-as com aportes teóricos da Linguística Cognitiva.

2 LINGUAGEM, COGNIÇÃO E CULTURA

A ciência linguística convive com o dilema: existe uma teoria universal da linguagem que abarque todo o conhecimento do mundo e, simultaneamente, que o entenda em sua pluralidade? Sabemos que as mais diversas áreas do conhecimento vivem um momento de “ruptura” com as teorias que buscam explicar de um modo universal a linguagem. A partir do século XVII, os modernos, primeiramente com Descartes, passaram a perguntar sobre as possibilidades de se conhecer a realidade, subjugando, a metafísica, a ontologia e a cosmologia à teoria do conhecimento.

Os processos mentais não são autônomos, mas dependentes de experiências, que se formam por meio de negociações semânticas de nosso contato com o mundo, sem dissociações com nossa percepção sensitiva, pois, para a teoria, tudo é resultado de construtos experienciais. Inquestionavelmente, a TMC (LAKOFF E JOHNSON, 1980) auxiliou enfaticamente nesse estudo. E é assim que a proposta dicotômica de Descartes entre corpo e mente se esvai, pois, para a teoria, são claras as influências advindas de nossas experiências corpóreas para nosso entendimento de mundo, tendo, basilarmente, nas construções metafóricas tais compreensões: TEMPO É DINHEIRO, AMOR É UMA VIAGEM e VIDA É UM PERCURSO, estudadas exhaustivamente por Lakoff e Johnson (1980).

Se o paradigma cartesiano defendeu a dissociação corpo e mente, a teoria de Lakoff e Johnson (1980) diz que nossa mente possui funcionalidade corporificada. Essa mudança de entendimento traz consigo uma revolução paradigmática, focando, principalmente na tese de que a mente é corporificada, diferentemente de uma mente autônoma. Nosso pensamento emerge, em sua maioria, em um nível inconsciente, diferentemente de um pensamento racional consciente de base cartesiana. Outra mudança de foco recai sobre a formulação de conceitos abstratos fundamentalmente metafóricos, entendida por meio de nossa experiência e não pautada em uma lógica abstrata, dissociada de qualquer vínculo experiencial.

O entendimento de mente autônoma cede espaço a uma nova formulação da experiência, que constrói sentido na interação. As metáforas conceituais já analisadas à exaustão por Lakoff e Johnson 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. Com avanços nas pesquisas da Linguística Cognitiva, é construída a distinção de um mundo construído

cognitivamente, em vez de um mundo pronto e acabado, esperando apenas que nomeemos suas entidades. A Linguística Cognitiva, uma das mais recentes abordagens teóricas da Linguística, nasceu em meados da década de 70 a partir, principalmente, do descontentamento de alguns pesquisadores com abordagens de caráter mais formal para o estudo da linguagem humana, dentre elas, o paradigma liderado pelo linguista norte-americano Noam Chomsky, a Linguística Gerativa.

A LC nasce na segunda fase do advento das Ciências Cognitivas e, conseqüentemente, se propõe como um contraponto ao cognitivismo clássico, que se baseia na concepção de mente como um artefato computacional e modular, ou seja, a Linguística Cognitiva está fundamentalmente engajada na busca da plausibilidade psicológica dos construtos teóricos que ela advoga. A LC, paradigma oficial a partir da publicação do livro “Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind” de autoria do norte-americano George Lakoff, em 1987, mantém relações com outras ciências cognitivas (Psicologia Cognitiva, Neurociência, Inteligência Artificial etc.) e alguns temas os quais serão desenvolvidos neste trabalho, como, por exemplo, conceitualização de violência escolar, sistemas dinâmicos complexos, modelos cognitivos, esquemas imagéticos e metáforas sistemáticas. Em função de tamanha interdisciplinariedade, o objeto de estudo da Linguística Cognitiva é a associação que se faz da ciência da linguagem a outras ciências afins. A natureza interdisciplinar da LC emerge devido aos primeiros estudos (das décadas de setenta e oitenta), mesmo praticando a apropriação de descobertas da Psicologia, da Antropologia, da Inteligência Artificial, da Sociologia Interacionista, ainda tinham a cara da Linguística de referência. Já no início da década de noventa, buscava-se depreender o que era cognitivo na linguagem a partir de dados que eram quase que exclusivamente linguísticos, em que podemos perceber nas críticas de Gibbs a Lakoff e Johnson na postulação originária da Teoria da Metáfora Conceitual. O advento da Linguística de Corpus, a disponibilização de imensas bases eletrônicas de dados associadas a ferramentas de busca exequíveis, o avanço das neurociências e dos métodos experimentais em Psicologia, a pressão dos estudos sobre o processamento da linguagem natural, todo este conjunto de fatores muda o cenário da investigação sobre a linguagem de forma irreversível.

2.1 Linguística Cognitiva

As bases teóricas deste trabalho encontram-se na Linguística Cognitiva (LC) e no estudo de conceitos relativos à metáfora como veículos metafóricos, corporeidade, esquemas imagéticos, etc. Enfatizamos aqui, a metáfora sistemática, uma formulação metafórica abstrata que resume uma série de metáforas linguísticas usadas por um indivíduo ou grupo de pessoas em determinado contexto, a qual constitui o foco da análise do *corpus* a ser apreciado.

A Linguística Cognitiva é uma abordagem da linguagem perspectivada como meio de conhecimento e em conexão com a experiência humana do mundo. As unidades e as estruturas da linguagem são estudadas, não como se fossem entidades autônomas, mas como manifestações de capacidades cognitivas gerais, da organização conceitual, de princípios de categorização, de mecanismos de processamento e da experiência cultural, social e individual. São temas de especial interesse da Linguística Cognitiva as características estruturais da categorização linguística tais como prototipicidade, polissemia, modelos cognitivos, metáfora e imagens mentais, os princípios funcionais da organização linguística iconicidade e naturalidade, a interface conceitual entre sintaxe e semântica, a base pragmática é ligada à experiência da linguagem no uso e a relação entre linguagem e pensamento.

A LC é uma área de natureza interdisciplinar. Relaciona-se com a Psicologia Cognitiva, a Antropologia, a Inteligência Artificial, dentre outras. A LC incorpora grandemente dados de outras disciplinas cognitivas, busca ativamente correspondências entre o pensamento conceitual, a experiência corpórea e a estrutura linguística (GIBBS, 1996). A abordagem experiencialista da cognição na LC está nos fundamentos de Johnson (1987), é explicada em termos de que o homem integra o próprio ambiente em que habita, e não é apenas um elemento a mais. Ele interage a todo instante com o ambiente físico e com outros seres, modificando-os e sofrendo influências. O conhecimento humano, portanto, emerge dessa interação, fruto de constante negociação.

No tratamento dado à linguagem, a abordagem experiencialista de Lakoff e Johnson (1980) permite preencher uma lacuna entre o objetivismo e o subjetivismo. Para o objetivismo, objetos independentes criam o mundo, isto é, as características que pertencem a tais objetos independem da interpretação humana, não possuem interferência de nada que, com eles, estabeleça algum tipo de relação. Defende que a realidade é atestada *a priori*, não possui relação com a experiência sensível; pode ser

categorizada e conceitualizada por suas propriedades inerentes, por traços, e de modo compartimentalizado; as proposições podem ser verdadeiras ou falsas; e a linguagem, para estar investida da citada cientificidade deve representar essa realidade mundana, pautada pelo dualismo cartesiano e dicotômico. Em contrapartida, o subjetivismo apregoa que a realidade precisa ser sentida e intuída; os sentimentos são valorizados para o senso estético, bem como a moralidade e a espiritualidade.

Para o experiencialismo (LAKOFF, 1987; JOHNSON, 1987; LAKOFF E JOHNSON, 1980), a verdade sobre as coisas é relativa, uma vez que não há um ponto de vista do qual extraímos verdades absolutas a respeito da existência das coisas e de sua funcionalidade no mundo. O sistema conceitual elege as verdades que satisfaçam seus objetivos. A LC possui como base o paradigma experiencialista, para o qual o significado é definido em termos de experiências, especialmente corpóreas. Essa perspectiva metodológica possibilita o estudo das estruturas conceituais significativas que provêm de fontes tais como experiências corpóreas e sociais, da capacidade inata de projetar, racionalmente, certos domínios estruturados da experiência corporal e interativa para domínios de natureza abstrata.

A categorização é um conceito fundamental para a LC, que a subsume como objeto central em seus estudos, cujo exercício está diretamente relacionado às experiências corpóreas e à construção de conceitos. Os estudos sobre categorização, desenvolvidos por Rosch (1975; 1977) em Psicologia, abriram a possibilidade de afirmar que as línguas não são formadas por categorias tradicionais (aristotélicas), mas por *categorias prototípicas*. Enquanto que, nas categorias tradicionais, os membros que a ela pertencem possuem todos os traços que os enquadram na categoria, nas categorias prototípicas há um membro, ou conjunto de membros, básicos ou centrais, que comportam todas as características da categoria, e membros mais periféricos, que perdem alguns dos traços da categoria, afastando-se em maior ou menor escala do membro central ou prototípico.

Assim, à categoria aves, integram-se pardais, galinhas e papagaios. O membro prototípico seria o pardal, pois tem penas, voa e pia – características básicas da categoria. Contudo, a galinha anda e não voa; o papagaio fala, mas não pia. Mas, como têm penas e constituição de aves, ambos são tão aves quanto pardais, embora não sejam membros prototípicos da categoria aves, assim como o pardal. Ao assumirmos que a linguagem é parte da cognição, o conceito de categorias prototípicas permite tratarmos uma série de operações e eventos como parte de outros, mais gerais e amplos e, assim,

interligarmos múltiplas semioses na constituição da linguagem. A categorização nos seres humanos, tida anteriormente como objetivista é reformulada pela LC com uma visão da relação corpo-mente.

2.2 Linguagem corporificada

A linguagem reflete aspectos importantes da conceitualização humana e, portanto, não é independente da mente³ (GIBBS, 2005). Uma das ideias originais em Linguística Cognitiva é a de que grande parte do nosso conhecimento não é estático, mas é estruturado por padrões dinâmicos, não-proposicionais e imagéticos dos nossos movimentos no espaço, da nossa manipulação dos objetos e de interações perceptivas, os chamados esquemas imagéticos.

Padrões sistemáticos de estrutura e comportamentos linguísticos não são arbitrários ou devidos a convenções ou generalizações puramente linguísticas, mas são motivados por padrões recorrentes da experiência corporal, esquemas de imagem, os quais são, com frequência, metaforicamente estendidos (GIBBS, 2005). A linguagem está a serviço de construir e comunicar significado. Para Fauconier (1999) é necessário relacionar traços do pensamento, processos cognitivos e comunicação com suas manifestações na linguagem. Acessar o conteúdo mental por meio da linguagem é uma tarefa difícil, por isso a LC busca explicar essa relação a partir de uma perspectiva experientialista. O termo “cognição”, por meio da Ciência Cognitiva, é constituído por elementos como memória, atenção, aspectos do pensamento e da linguagem, conscientes ou não. O termo “cognitivo” abrange qualquer operação ou estrutura mental que estiver envolvida na linguagem, sentido, percepção, sistemas conceituais e razão (LAKOFF E JONHSON, 1999).

Buscamos um estudo sobre metáforas sistemáticas no discurso de professores sobre violência escolar, amparados nos conceitos da LC, a qual tem uma perspectiva comum: a de que a linguagem é uma faceta integral da cognição, que reflete a interação de fatores sociais, culturais, psicológicos, comunicacionais e funcionais; e apenas pode

³ Gibbs, como psicolinguista cognitivo, compartilha da conceitualização de Lakoff e Johnson sobre mente como entidade corpórea que se instaura a partir da relação do sujeito cognoscitivo com o mundo no entorno secológico, social e cultural.

ser compreendida no contexto de uma visão realista-experiencial da aquisição, desenvolvimento cognitivo e processamento mental (FELTES, 2007).

No desenvolvimento da Linguística Cognitiva, os esforços de Lakoff, de Kövecses (2005) e de posteriores estudos convergem na direção de relacionar o funcionamento da mente com as formulações linguísticas, ambos vistos como produto da interação do corpo com o mundo. A concepção aristotélica que limitava a visão da metáfora à sua função meramente impressionista há muito tempo vem sendo discutida e reelaborada por filósofos, psicólogos e linguistas. Contudo, embora percebamos um afastamento explícito da concepção de Aristóteles em Locke, Kant, Blumenberg e Weinrich, etc. somente a obra *Metaphors we live by* de George Lakoff e Mark Johnson (1980) consegue popularizar a ideia da metáfora como recurso de organização e produção de conhecimentos no cotidiano.

Nessa obra, os autores concebem a metáfora em termos de um mapeamento entre dois domínios conceituais, o domínio fonte e o domínio alvo. Assim, em expressões como mente vazia, sem ideias fixas ou cabeça oca, o domínio alvo MENTE é metaforizado a partir da imagem de um *CONTAINER*; em expressões como batalha das eleições, guerra de partidos ou embate da oposição, o conceito mais abstrato, POLÍTICA é compreendido metaforicamente a partir do conhecimento do domínio experiencial de GUERRA.

2.2.1 Esquemas imagético-cinestésicos

Os esquemas imagéticos são estruturas abstratas e genéricas advindas de experiências sensório-motoras, facultadas pelas características da espécie humana. Essas imagens esquemáticas são de natureza cinestésica, pois dizem respeito a muitos aspectos da atividade do ser humano no espaço, tais como: orientação, movimento, equilíbrio, forma, etc. Desse modo, sintetizaremos chamando-os de esquemas imagético-cinestésicos, os quais refletem as experiências de percurso, continente/conteúdo, parte/todo, ligação, centro/periferia, em cima/embaixo, frente/trás, entre outros. Em nossa análise, o papel dos esquemas imagético-cinestésicos tem relação com a emergência de expressões metafóricas que indicam deslocamento no espaço conforme exemplificamos a seguir. Lakoff (1987) lista alguns esquemas:

a. Esquema origem-percurso-meta (*source-path-goal schema*): Desde a infância, o ser humano internaliza, por exemplo, a experiência de mover-se de um lugar para outro. Essa experiência física rotineira consolida-se na mente de forma esquemática, dando origem ao esquema de percurso, cujos elementos estruturais são uma *origem* (ou ponto de partida), um *alvo* (ou ponto de chegada), uma *distância percorrida* (ou uma sequência de locais contíguos que conectam uma origem a um alvo) e uma *direção* (para um alvo).

b. Esquema Recipiente (*container schema*): As imagens relacionadas a locais como dentro e fora são imagens mentais instauradas durante o processo de desenvolvimento cognitivo e partilhadas e partilhadas por membros de uma mesma cultura. A maioria dos seres humanos experimentou estar dentro de uma sala ou fora dela, dentro de um carro ou fora dele. Esquemas aprendidos diretamente a partir da experiência do corpo no mundo são mapeados em domínios abstratos não experienciados diretamente. Assim, expressões metafóricas são elaboradas, usando elementos estruturais que se referem a limites, interioridade e exterioridade. Alguém pode estar dentro de uma brincadeira ou fora, dentro da vida de alguém ou fora dela.

c. Esquema parte-pelo-todo (*part-whole schema*): Não raro nos deparamos com expressões “Precisamos de algumas cabeças pensantes para nos ajudar a chegar à solução”, o termo “cabeças pensantes” refere-se a pessoas que podem nos auxiliar a resolver um problema, pessoas que chegam a soluções rapidamente, caracterizando o termo como uma metonímia, por utilizar a parte do corpo relativa à cognição, à racionalidade, para nos referirmos a alguém.

d. Esquema de ligação (*link schema*): A experiência elementar de ligação que o ser corpo humano vivencia através de seu corpo é o cordão umbilical. Não raro nos deparamos com expressões relativas a relacionamentos em termos de ligação: “fortalecer os laços de amizade”, “desligar-se de um emprego”, etc.

e. Esquema centro-periferia (*center-periphery schema*): Nosso corpo possui partes que são mais centrais, por exemplo, tronco, coração e outros órgãos internos; como também partes que são consideradas extensões mãos, dedos, pés, braços e pernas. Nota-se que, aquilo que é central é mais importante, por exemplo, se uma árvore perde as suas folhas, ela ainda continua sendo árvore, mas se perde o seu tronco, deixa de existir. Metáforas também são produzidas no cotidiano que usam essa imagem, como por exemplo, quando se fala em teorias: “elas têm seus pontos centrais e seus aspectos periféricos.”

f. Esquema de verticalidade (*verticality schema*): A disposição vertical de nosso corpo auxilia na expressão linguística de noções abstratas. Os conceitos de PARA CIMA SER MAIOR QUANTIDADE e PARA BAIXO SER MENOR QUANTIDADE são constantemente observáveis na linguagem. No momento em que alguém afirma que “as ocorrências de violência escolar estão subindo”, ou que “as projeções gráficas de violência escolar apontando para baixo indicam a diminuição desses índices”, mostra a estreita relação entre verticalidade e quantidade. O corpo humano experimenta o seu desenvolvimento e crescimento para cima, por exemplo, durante o desenvolvimento cognitivo, a criança é exposta inúmeras vezes a cenas em que percebem que a elevação física (por exemplo, a elevação de uma pilha de livros, ou de bloquinhos de madeira) implica numa maior quantidade desses elementos, por isso há a associação esquemática mental desses conceitos de verticalidade e quantidade.

Destarte, as bases de conhecimento são operadas mediante habilidades cognitivas, dentre as quais a mais básica é a comparação, que permite “entender e experienciar um tipo de coisa em termos de outra.” (LAKOFF E JOHNSON, 1980), essa habilidade imaginativa denomina-se metáfora. Reforçamos que, para a Linguística Cognitiva, a metáfora não é meramente um dispositivo retórico ou decorativo, confinado à literatura. Ao contrário, a metáfora é um fenômeno conceitual de mapeamento interdomínios, ou seja, envolve dois domínios de experiência diferentes, projetando uma estrutura de um domínio-fonte em uma estrutura correspondente de um domínio-alvo. George Lakoff e Mark Johnson (1980) demonstram que, conceituam-se sistematicamente, muitos domínios da experiência através de metáforas conceituais, isto é, projetando neles outros domínios.

Para ilustrar a ideia de que as metáforas conceituais estruturam nossas atividades diárias e são construídas no seio de uma cultura, os autores observam que, em sociedades ocidentais, conceitua-se uma discussão através da metáfora DISCUSSÃO É GUERRA. Entre esses dois domínios estabelecem-se analogias estruturais: os participantes de uma discussão correspondem aos adversários de uma guerra; o conflito de opiniões corresponde às diferentes posições dos inimigos; levantar objeções corresponde a atacar; manter uma opinião corresponde a defender-se; desistir de uma opinião corresponde a render-se; o local da discussão corresponde ao campo de batalha etc. Em outras palavras, tanto uma guerra como uma discussão passam por momentos de ataque, defesa, contra-ataque e retirada, até que um dos oponentes vença, visto que,

mesmo que não haja uma batalha física, há uma batalha verbal (LAKOFF E JOHNSON, 1980).

Diferentes expressões linguísticas podem instanciar uma mesma metáfora conceitual, de modo que, como realizações linguísticas da metáfora conceitual DISCUSSÃO É GUERRA, estratégias são utilizadas, posições são defendidas, pontos fracos são procurados, argumentos são atacados e, no fim, um dos oponentes ganha ou perde a discussão. Desse modo, no Oriente, a metáfora DISCUSSÃO É GUERRA não é válida, pois a cultura oriental concebe a discussão como um ato cooperativo entre indivíduos. Através de mapeamentos metafóricos, a conceituação das categorias abstratas fundamenta-se, em grande parte, na nossa experiência concreta cotidiana.

Como os autores defendem um realismo corporificado, o foco da teoria está na metáfora conceitual corporificada que forma uma das bases para Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs), gerando nossas estruturas de organização do conhecimento. De acordo com essa teoria, a metáfora é conceitual por natureza, de modo que a linguagem metafórica é vista apenas como a manifestação superficial dessa metáfora que permite o entendimento de um domínio abstrato em termos de outro mais concreto. Com isso, cada mapeamento representa um conjunto de correspondências entre entidades em um domínio fonte e um domínio alvo. Logo que tais correspondências fixadas forem ativadas, o mapeamento projeta os padrões de inferência do domínio fonte ao domínio alvo. Assim, a estrutura do esquema imagético do domínio fonte é mapeada de forma coerente no domínio alvo (LAKOFF, 1993).

Por muito tempo se tem dado ênfase ao lado cognitivo do triângulo: linguagem, cognição e cultura. O principal interesse está no indivíduo e em seu funcionamento corporal e psicolinguístico. Conseqüentemente, na TMC, o interesse principal dirige-se à cognição: metáforas linguísticas são vistas apenas como reflexos de uma camada mais profunda do pensamento estruturada metaforicamente, o que é denominado visão forte da metáfora (MURPHY, 1996).

3 CONTRASTE ENTRE METÁFORA CONCEITUAL E METÁFORA SISTEMÁTICA

Neste capítulo abordaremos a proposta da metáfora sistemática de Cameron *et al.* (2009) *versus* a proposta da TMC. No entanto, antes de contrastarmos estas teorias, com o objetivo de contextualizar a evolução das ideias e investigações sobre a natureza da metáfora, discorreremos sucintamente, sobre alguns desses posicionamentos.

Da Antiguidade Clássica até meados do século XX, a metáfora era vista quase que exclusivamente como uma figura de linguagem que servia ao embelezamento de textos e discursos. De acordo com essa visão, que tem suas raízes numa interpretação do pensamento aristotélico, ela teria as funções de auxiliar na persuasão, quando analisada sob a ótica da retórica, e de criar efeitos estéticos agradáveis, quando observada a partir da perspectiva da poética. De qualquer forma, ela sempre se apresentava como linguagem figurada, associada à imaginação e em oposição ao que seria a linguagem das verdades científicas e filosóficas: a literal. De acordo com Vereza (2006), “dentro da visão cartesiana, a metáfora não tinha estatuto científico”.

De acordo com Mahon (1999), as críticas aos escritos de Aristóteles sobre a metáfora seriam injustas, por serem fruto de análises superficiais de sua teoria. Essa, segundo Mahon (1999, p. 69), já reconhecia a onipresença da metáfora nos discursos orais e escritos. Não obstante, a interpretação dominante dos textos aristotélicos, até bem recentemente, sugeria uma visão da metáfora como mero ornamento linguístico. Assim, consideramos que as críticas, mesmo que sejam injustas para com Aristóteles, não o são para com essa leitura de sua obra. Assim, considerava-se indesejável o uso de metáforas nos discursos científico e filosófico, já que apenas a linguagem literal seria adequada à sua busca por verdades objetivas. Essa tradição objetivista e racionalista do chamado mundo ocidental considerava a linguagem como mera representação da realidade, não admitindo, como hoje o fazemos, que boa parte dessa realidade é construída social e discursivamente (SARBIN & KITSUSE, 1994). Portanto, se a meta era descobrir e descrever precisamente o mundo e suas verdades objetivas, a linguagem figurada, incluindo-se aí a metáfora, deveria ser evitada a todo custo, sob pena de se chegar a resultados falsos, induzidos por suas características imaginativas e sua ligação com a subjetividade.

Contudo, a partir da segunda metade do século XX, e mais incisivamente a partir da década de 1970, os pressupostos científico-filosóficos do objetivismo, conforme já

discutido anteriormente, começam a ser questionados. Há uma ruptura com a ideia de que as realidades objetivas possam ser acessadas sem a mediação da linguagem e do sujeito sócio-historicamente situado que as investiga. Mais do que isso, começa-se a perceber a realidade como um construto social, que se apoia em larga medida nos discursos que sobre ela são proferidos e legitimados por esta ou aquela comunidade. Assim, se a linguagem não mais meramente representa a realidade, mas também a constrói, parece-nos bastante lógico que a oposição entre linguagem literal e metafórica, com claro preconceito contra a segunda, principalmente no discurso científico, comece a perder força. Isto se dá porque boa parte da comunidade acadêmica contemporânea não considera mais que exista uma linguagem objetiva, capaz de representar fielmente a realidade. Nem a linguagem figurada é vista mais como mero ornamento, já que as imagens evocadas por ela fazem parte dos conceitos verbalizados. Em outras palavras, se uma metáfora apresenta um determinado tópico em termos de outro, não temos aí uma mera comparação, mas sim a criação de uma maneira de compreender o primeiro, que transfere para ele características do segundo, as quais passam a ser elementos constitutivos de nossa visão sobre aquele domínio.

É Max Black (1962) quem, a partir de uma retomada dos escritos de I. A. Richards (1936) propõe pela primeira vez o que ficou conhecida como a “visão interacional da metáfora”, em que na verdade sempre terão de ser considerados dois contextos: o do domínio fonte e o do domínio alvo. Ao aplicar o léxico do primeiro ao segundo, isto é, ao enquadrá-lo metaforicamente, passamos a conceitualizá-lo em outros termos, construindo uma visão do domínio alvo que não poderia ser substituída, sem que houvesse perda do ponto de vista da cognição, por qualquer expressão supostamente literal (VEREZA, 2006). Assim, as supostas semelhanças entre os dois domínios seriam, de fato, construídas pela própria metáfora em vez de servirem de base para a criação desta (BLACK, 1962, pp. 38-9).

Vale ainda ressaltar que toda metáfora implica em um procedimento seletivo, isto é, nem todos os aspectos de um domínio são transferidos para o outro, portanto, enquanto ilumina determinadas características, a metáfora obscurece outras. Exemplificando, quando digo que “Julieta é o Sol”, ninguém suporia que a protagonista desse enunciado poderia causar câncer de pele; as características do Sol que transferimos para Julieta são todas consideradas positivas: brilho, intensidade, centralidade... Na verdade, o discurso humorístico se utiliza com alguma frequência desse jogo de iluminação/obscurecimento na busca de levar ao riso, como em “(A): -

João é um touro! / (B): - É forte? / (A): - Não, é chifrudo.” Certamente, a piada não é das melhores nem das mais sofisticadas, contudo acredito que sirva como um exemplo razoável do que estamos argumentando aqui. Portanto, ao selecionar determinados aspectos de um domínio para contextualizar determinado tópico, estamos na verdade construindo ou reconstruindo o conceito desse tópico a partir do enquadre selecionado.

Charteris-Black (2004) tratará do tema explicitamente neste início de século; no entanto, consideramos que essa possibilidade já era vislumbrada na ideia de “redescricao da realidade”, sugerida por Paul Ricoeur: “a metáfora é o processo retórico pelo qual o discurso libera o poder que algumas ficções têm de redescrever a realidade.” (2000, p. 14). Mas é somente a partir da metáfora do canal (REDDY, 1979) que a dimensão cognitiva da metáfora parece ter sido percebida em toda a sua plenitude. Os índices lexicais metafóricos encontrados no nível do discurso parecem apontar para a existência de conceitos metafóricos, isto é, metáforas conceituais que constituiriam a visão que temos desse ou daquele fenômeno. É essa visão da metáfora, um fenômeno cognitivamente relevante e não mais um mero ornamento, que será elaborada e defendida por Lakoff e Johnson em 1980. Esses autores formulam da seguinte maneira sua visão sobre a importância da metáfora na cognição e ação cotidianas:

A metáfora é, para a maioria das pessoas, um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico – é mais uma questão de linguagem extraordinária do que de linguagem ordinária. Mais do que isso, a metáfora é usualmente vista como uma característica restrita à linguagem, uma questão mais de palavras do que de pensamento ou ação. Por essa razão, a maioria das pessoas acha que pode viver perfeitamente bem sem a metáfora. Nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. (LAKOFF E JOHNSON, 1980, p. 45)

Sendo os conceitos da vida cotidiana, em grande medida, expressos por índices que revelariam a existência de metáforas conceituais, elas se mostram, então, relevantes para o acesso a crenças e valores de indivíduos e grupos sociais, bem como para a investigação sobre (e na luta por) manutenção ou transformação de relações e práticas sociais. A visão de metáfora longe de ser mero ornamento, ela é uma operação cognitiva, possuindo natureza tanto conceitual quanto linguística, sendo essencial para

nossa compreensão/construção de mundo. Não se trata de uma comparação disfarçada entre dois domínios diferentes, mas de pensar um domínio em termos de outro, o que certamente afetará nossa compreensão sobre ele e nossas práticas sociais a ele relacionadas. Também não se trata de uma operação cognitiva periférica, mas de algo que é central na construção de nossas visões de mundo, já que uma infinidade de experiências humanas, em especial as menos concretas e familiares, são conceptualizadas em termos de outras mais concretas ou familiares.

Cabe lembrar que, para os cognitivistas mais ortodoxos, a natureza linguística da metáfora é absolutamente secundária, refletindo tão-somente o fenômeno principal, que seria a cognição metafórica. As relações entre pensamento e linguagem sejam bem mais complexas, funcionando, de certa forma, como uma via de mão-dupla; ou seja, se o pensamento é capaz de produzir determinadas marcas linguísticas, a linguagem em uso também é capaz de afetar a nossa maneira de pensar.

O lugar de observação de índices de metáforas conceituais é a linguagem, pois é nela que se manifestam as marcas de uma operação cognitiva mais global, como as exemplificadas acima. E se pensamos em linguagem, pensamos certamente em comunidades discursivas que legitimam determinadas formas de se pensar o mundo e, conseqüentemente, determinadas metáforas e não outras. Aqui nos aproximamos do pensamento de Gibbs (1999), que reconhece que, se o fenômeno cognitivo da estruturação metafórica do pensamento é universal, as metáforas que estruturam os diversos conceitos são específicas de cada cultura.

Tendo apresentado a evolução das ideias e investigações sobre o estudo da metáfora, procederemos a apresentação e contraste entre as teorias de Cameron *et al.* (2009) *versus* a proposta da TMC para o estudo da metáfora. A abordagem da metáfora sistemática tem como ênfase o estudo da metáfora em uso, no discurso. Ela está sendo desenvolvida por um grupo liderado por Lynne Cameron e tem intenção de investigar como e por que as pessoas empregam metáforas em seus discursos e que efeito as metáforas têm na interação. Isso é feito buscando-se sistematicidades do uso metafórico em textos e falas autênticas, colhidos em contexto real de produção, no caso desta pesquisa por meio de grupo focal. A unidade de análise primordial dessa corrente é a metáfora linguística, que pode ser vista como um trecho de texto falado ou escrito cujo significado no contexto é diferente de seu sentido base e que remete a um domínio ou campo semântico diferente do predominante no discurso naquele momento. Essa perspectiva vê a metáfora de vários ângulos, conforme explica Cameron (2007: 200):

A metáfora é vista como recurso linguístico, cognitivo, afetivo e sociocultural. A metáfora é linguística uma vez que os dados primários disponíveis para os analistas de discurso são metáforas presentes nas declarações dos participantes do discurso (...). É cognitiva uma vez que os casos de metáfora podem refletir estruturas conceituais metafóricas mais abrangentes em que domínios mais abrangentes são mapeados um em relação ao outro (Lakoff, 1993). É afetiva uma vez que (...) [metáforas] são avaliativas, enfáticas ou são usadas por falantes para posicioná-los em relação a outras pessoas ou ao contexto do qual eles falam (...) A metáfora é sociocultural, bem como cognitiva porque a interação social é o local de uso e evolução da metáfora, e porque os grupos sociais desenvolvem formas metafóricas particulares de pensar, juntamente com formas de utilizar metáfora na língua, que podem atuar como marcadores ou construtores da vida social e da identidade dos participantes (...)⁴

Já na TMC, a metáfora é vista fundamentalmente como um tipo de processamento mental. Esse processamento é o que nos permite entender conceitos abstratos como amor, tempo e vida, entre outros. Um conceito central na TMC é o de domínio, que são esferas de conhecimento ou de atuação humana que entram em jogo numa metáfora conceitual. No exemplo da metáfora AMOR É UMA VIAGEM há dois domínios: amor e viagem. Amor é chamado de domínio alvo, pois ele é o domínio metaforizado; viagem, por sua vez, é o domínio fonte, pois é dele que emprestamos os elementos para metaforizar o outro domínio. As relações entre os elementos de um domínio e de outro são chamadas de mapeamentos (*mappings*).

Os exemplos acima expõem os dois tipos chave de metáfora que detalharemos a seguir: a conceitual e a sistemática. A metáfora conceitual exprime um conceito que surge a partir da aproximação de dois conceitos díspares. As metáforas sistemáticas, por sua vez, são palavras realmente empregadas no texto e na fala de modo metafórico. Na TMC, dizemos que a metáfora conceitual subjaz à metáfora sistemática; ou seja, a

⁴ Metaphor is seen as linguistic, cognitive, affective and socio-cultural. Metaphor is linguistic in that the primary data available to discourse analysts are metaphors in the utterances of discourse participants (...). It is cognitive in that individual instances of metaphor may reflect larger conceptual metaphorical structures in which larger domains are mapped on to each other. It is affective in that (...) [metaphors] are evaluative, emphatic or act to position speakers relative to other people or to the content of which they talk. Metaphor is socio-cultural as well as cognitive because social interaction is the site of metaphor use and evolution, and because social groups develop particular metaphorical ways of thinking, together with ways of using metaphor in language, that may act as markers or constructors of social and role identity (Cameron, 2007).

metáfora conceitual não é verbalizada, ela reside na mente dos falantes e “licencia” as metáforas linguísticas. Esse licenciamento é o responsável pela inteligibilidade de várias metáforas linguísticas numa dada cultura. Na abordagem da metáfora sistemática, dizemos que a metáfora linguística é a unidade primordial de análise e que não temos como saber se a mente das pessoas processou metáforas conceituais realmente.

3.1 Metáfora Conceitual

Buscando por generalizações sobre o fenômeno tradicionalmente conhecido como metáfora, Lakoff e Johnson (1980) formularam a hipótese de que tal fenômeno era apenas a ponta do *iceberg* de um fenômeno mais abrangente. Eles perceberam que não havia apenas o uso de uma palavra com um sentido distinto, não convencional, mas uma mudança sistemática de um campo lexical associado a um determinado domínio conceitual para outro domínio conceitual. Essa transferência de léxico era convencional e inconsciente.

Verificaram, também, que havia a transferência de padrões de inferência de certos domínios conceituais para outros, comumente de domínios mais concretos para domínios conceituais mais abstratos, ou seja, generalizações sobre transferência de padrões de inferência. O sistema conceitual do homem, portanto, surge da sua experiência com o próprio corpo e o ambiente físico e cultural em que vive. Tal sistema, compartilhado pelos membros de uma comunidade linguística, contém metáforas conceituais, geralmente inconscientes e altamente convencionais na língua, isto é, várias palavras e expressões idiomáticas dependem dessas metáforas para serem compreendidas.

A partir dessas comprovações, os autores chegaram à conclusão de que a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra. Essa mudança de perspectiva torna o sistema conceitual o *locus* primário da metáfora e dá a ela um *status* especial na estruturação de nossa experiência cotidiana: a metáfora é onipresente na vida cotidiana, não apenas na língua, mas em pensamento e ação (LAKOFF E JOHNSON, 1980). Nosso sistema conceitual, em termos do que pensamos e agimos, é fundamentalmente metafórico (LAKOFF E JOHNSON, 1980). A metáfora na linguagem é a instanciação dos mapeamentos no sistema conceitual. As expressões linguísticas metafóricas são fundamentais para o estudo das metáforas conceituais.

Além disso, as metáforas se manifestam tanto na linguagem poética, retórica, científica e filosófica, quanto na linguagem cotidiana, ou seja, poetas, políticos, cientistas e filósofos, apenas fazem uso de um sistema conceitual amplamente metafórico quando criam metáforas novas, que são extensões de mapeamentos fixos, convencionais. O mapeamento é caracterizado por correspondências ontológicas e transferências de padrões de inferência entre um domínio conceitual fonte, normalmente mais concreto e conceitualmente mais bem delineado, e um domínio conceitual alvo, normalmente mais abstrato e conceitualmente menos delineado.

Na base da metáfora conceitual, observamos a experiência corpórea como base para a estruturação de esquemas na cognição, favorecendo a compreensão de outras experiências (físicas ou abstratas) através da correspondência entre a composição esquemática e o conceito para a qual está sendo aplicado. As proposições conferem um caráter estrutural para que o sistema, através de suas normas, organize-se em função do conceito. Como as regras não são suficientes e necessárias, o esquema é flexível e pode se adequar aos conceitos, dependendo de uma série de fatores (pragmáticos, sociais, intencionais, contextuais, interacionais etc.). O esquema é maleável para se ajustar ao conceito que se quer representar, desde que faça sentido o uso de tal esquema.

A correspondência entre experiências físicas e conceitos abstratos é conhecida como mapeamento de domínios. Dois domínios do conhecimento são relacionados cognitivamente de modo que seja possível falar de algo mais abstrato (domínio alvo), usando termos de algo mais concreto (domínio fonte), e ainda ser compreensível. Por exemplo, no momento em que as pessoas falam a respeito de *COMPREENDER* como *VER*, elas enunciam frases como “Eu vejo de outro modo essa atitude”, usando um verbo no sentido de outro, visto que “a atitude” foi compreendida de outra maneira e não simplesmente vista. *COMPREENDER É VER* é algo tão abstrato que não há como elaborar, por exemplo, uma ideia mental ou apresentá-la por si só, sem usar termos de outra área do conhecimento humano. Entretanto, a todo instante falamos de algo ainda que não disponhamos dos termos apropriados para nos referir a esse algo. Esse fenômeno se deve ao fato de conceitos serem mapeados (correlacionados) na mente para que não só falemos, mas, sobretudo, racionalizemos sobre isso, já que só se pode expressar sobre algo que se conhece, sobre o qual se racionaliza.

O mapeamento acontece exatamente devido às estruturas esquemáticas na cognição, que por serem tão básicas possibilitam diversas correspondências que, por sua vez, constituirão metáforas, tais como a exemplificada *COMPREENDER É VER*.

Segundo Lakoff e Johnson (1980), a metáfora não é somente uma figura de linguagem literária, que não vai para além da retórica e da estilística, mas um mapeamento mental sistemático entre domínios conceituais. A metáfora está para além de comparações literárias, é, de fato, um construto mental de conceitos reais da vida social, cultural e histórica.

A metáfora conceitual COMPREENDER É VER, metáfora de base corpórea é chamada por Grady (1997) de metáfora primária. Contudo há metáforas complexas, as quais são como moléculas, constituídas atômicamente por metáforas primárias. As metáforas complexas não são somente constituídas de metáforas primárias e esquemas imagético-cinestésicos, mas também de base cultural. Diferentemente das metáforas primárias, que são resultantes das experiências básicas corpóreas de todo ser humano, por isso, tendem à universalidade, já que todos os seres humanos possuem uma estrutura biológica similar. Grady (1997) propôs dois tipos de metáforas, as primárias e as complexas. De um lado, e de uma forma geral, pode-se dizer que as metáforas complexas são compostas por duas ou mais metáforas primárias. A expressão *metáfora complexa* é aqui citada basicamente, pois elas não serão exploradas neste trabalho, somente estão sendo consideradas como oposição às primárias. De outro lado, temos as primárias, aquelas que são motivadas a partir de experiências envolvendo o sistema emocional, o corpo e a cognição. É importante destacar que outra diferenciação entre as primárias e as complexas: o fato de que, ao contrário da segunda, a primeira não sofre influências culturais.

Para desenvolver uma discussão sobre as metáforas primárias, retomamos alguns aspectos importantes abordados na TCM, por Lakoff e Johnson (1980), e retomados por Grady na Teoria da Metáfora Primária, que são os domínios, fonte e alvo e a unidirecionalidade, respectivamente. Iniciamos com os domínios, uma vez que, para compreender a unidirecionalidade, faz-se necessário distinguir aspectos sobre domínio-alvo e domínio-fonte e quão importantes eles são para a teoria. Referindo o pensamento de Lima (1999), o ser humano está a todo instante vivenciando experiências emocionais, perceptuais e espaciais, no entanto, é difícil delinear essas experiências por serem abstratas. Destarte, conceitos abstratos são sistematicamente relacionados a outros, mais concretos. Como exemplo, a autora expõe para conceito abstrato de AMOR o de VIAGEM que pode ser discutido em termos mais concretos. Desse modo, temos como atualizações linguísticas, enunciados tais como: *é melhor você seguir o seu rumo; nosso relacionamento não vai chegar a lugar nenhum*. Em um mapeamento metafórico, o

domínio-alvo é tipicamente abstrato, enquanto que o domínio- fonte é concreto, isto é, o domínio-fonte é físico, sendo utilizado para explicar o abstrato, uma vez que o domínio-alvo é aquele que se quer apreender ou elucidar. Nesse caso específico, há o mapeamento do domínio-fonte VIAGEM e do domínio-alvo AMOR, buscando explicar a experiência abstrata através do estabelecimento da correlação entre *amor* e *viagem*, AMOR É UMA VIAGEM.

O esclarecimento do conceito de domínio é essencial para a compreensão da direcionalidade no mapeamento das metáforas, uma vez que o mapeamento ocorre de um domínio-fonte a um domínio-alvo, o sentido inverso normalmente não ocorre. Os mapeamentos são unidirecionais, não havendo correspondência entre os domínios. Como exemplos, citamos as metáforas: IMPORTANTE É GRANDE e GRANDE É IMPORTANTE para esclarecer essa impossibilidade. Contudo, para compreender uma metáfora é necessário compreender o mapeamento entre um domínio-fonte e um domínio-alvo. Vale ressaltar que, na Teoria das Metáforas Primárias, Grady (1997) rejeita o fato de os domínios fonte e alvo serem vistos como concreto e abstrato. Para ele, a distinção entre ambos se dá via estabelecimento de graus de subjetividade.

O diferencial da Teoria da Metáfora Primária é o fato de Grady considerar a experiência corpórea como fator essencial. Segundo Siqueira (2003), o autor defende a ideia de que as metáforas primárias são inicialmente apreendidas através de correlações entre percepções e experiências cognitivas que co-ocorrem nas vivências diárias. Já de acordo com Lakoff e Johnson (1980), as experiências corpóreas podem estar relacionadas às metáforas primárias de três maneiras distintas: as correlações estão corporificadas em nossa neuroanatomia; os domínios-fonte emergem a partir das experiências sensório-motoras do corpo humano; e experienciamos repetidamente situações no mundo em que os domínios fonte e alvo estão conectados (SIQUEIRA, 2003).

Levando em consideração que as metáforas primárias estão relacionadas a experiências corpóreas, e que pessoas compartilham algumas percepções e experiências cognitivas em suas vidas, diariamente, independente de língua e cultura, pode-se falar em universalidade de experiências. Logo, fala-se na possibilidade de as metáforas primárias serem potencialmente universais. As metáforas primárias resultam de interações entre particularidades dos aparatos físico e cognitivo humanos, com suas experiências subjetivas no mundo, independentemente de língua e cultura (GRADY, 1997). Em nossas experiências diárias, existem algumas situações que se repetem mais

frequentemente e cujo significado é mais saliente, em função do modo como essas experiências estão relacionadas a nossos objetivos. Quando enfrentamos um ambiente desconhecido à noite, por exemplo, tipicamente sentimos um desconforto maior do que se estivéssemos no mesmo ambiente durante o dia, quando a claridade permite um maior campo de visão e uma sensação de maior controle da situação. É essa estreita correlação experiencial entre o domínio-fonte, nesse caso ESCURIDÃO, que serve como a fonte de inferências, e o domínio-alvo, nesse caso, INSEGURANÇA, ao qual se aplicam as inferências, que vai propiciar o surgimento de uma metáfora primária RUIM É ESCURO.

Vale ressaltar que quer sejam as metáforas complexas ou primárias, elas fazem parte do inconsciente cognitivo, pois, na maioria das vezes, não se têm acesso direto a elas e nem se exerce algum controle sobre a sua produção. Por exemplo, a metáfora complexa VIDA É VIAGEM possui como metáforas primárias PESSOA VIVENDO UMA VIDA É UM VIAJANTE; PROPÓSITOS SÃO DESTINOS; UM PLANO PARA A VIDA É UM PERCURSO; AÇÕES SÃO MOVIMENTOS (LAKOFF E JOHNSON, 1999).

A Teoria Integrada da Metáfora Primária (LAKOFF E JOHNSON, 1999) é uma reformulação da TMC (LAKOFF E JOHNSON, 1980), a partir das discussões teóricas sobre a metáfora primária (GRADY, 1997), sucintamente discutida aqui, sobre a proposta de fusão de domínios (JOHNSON, 1997), sobre a teoria neural da metáfora (NARAYANAN, 1997) e a teoria da integração conceitual (FAUCONNIER E TURNER, 1994, 1996, 1998, 2002).

Na primeira geração de linguistas estudiosos da metáfora alguns pontos foram negligenciados, o que proporcionou o surgimento de inúmeras propostas de alargamento do campo de análise da teoria. Dentre os pesquisadores que buscam superar as faltas da teoria inicial estão Gilles Fauconnier e Mark Turner com a teoria da mesclagem em redes de Integração; Lynne Cameron, Alice Deignan e Gerard Steen com a contextualização da metáfora no discurso; e Zóltan Kövecses com a variedade cultural de metáforas congruentes. Falaremos sumariamente sobre a teoria da mesclagem e sobre a variedade cultural de metáforas congruentes e daremos maior atenção ao tratamento de Cameron ao estudo da metáfora.

A teoria da mesclagem, de maneira sintética, dirige-se explicitamente a exemplos novos e únicos de espaços e mapeamentos mentais em redes de integração elaborados, na busca de modelar a evolução dinâmica das representações *online* de

locutores em situações concretas, ao passo que a TMC identifica, prioritariamente, padrões regulares e convencionais de metáforas e trata, desse modo, de estrutura de conhecimento estáveis e representadas na memória de longo prazo. O núcleo da habilidade cognitiva humana da produção, transposição e processamento de significados está nos mapeamentos entre espaços mentais, cujas redes de integração são muito mais ricas do que os feixes de ligações aos pares tratados em teorias recentes da metáfora.

Outro estudioso da metáfora é Kövecses, o qual postula que os linguistas cognitivistas acima mencionadas superestimaram, em sua crítica a essa teoria, a universalidade de algumas estruturas metafóricas. Entretanto, segundo Kövecses, a metáfora é concebida ao mesmo tempo como um fenômeno linguístico, conceitual, neural, corporal, social e cultural (KÖVECSES, 2005). As causas das quais universalidade e variedade da metáfora incluem corporificação como a base neurocorporal, experiência sociocultural e processamento cognitivo, o que implica preferências cognitivas e estilísticas. Kövecses realmente busca uma integração dos três fatores: linguagem, cognição e cultura.

Lynne Cameron (2003), por sua vez, relaciona a teoria da mesclagem a aspectos emergentes e transitórios da linguagem e do pensamento. Não obstante, a autora entende cognição pelo viés do sujeito individual e dos seus processos mentais internos, isso porque não se sabe nada sobre o modo como construtos são encaixados em estruturas normativas de ação e interação apropriadas culturalmente. Uma perspectiva na qual a mente é distribuída socialmente entre pessoas ainda carece de aprofundamentos na literatura pertinente.

3.2 Metáfora Sistemática

Lynne Cameron (1999) propõe uma aproximação socioconstrutivista à metáfora. Inicialmente, ela distingue um nível de análise teórica, em que ocorre a subcategorização da metáfora e sua identificação, e um nível de análise de processamento, que lida com o processamento em tempo real por parte das pessoas ocupadas em suas tarefas de produção e interpretação dos dados linguísticos. É esse segundo nível de análise que ela pretende abordar: a perspectiva da linguagem em uso, que tem como foco a interação social no processamento sendo efetuado.

Cameron (2007) identificou metáforas empregadas por um ex-terrorista irlandês (Pat Magee) e uma cidadã inglesa (Jo Berry) durante sessões de conciliação. Magee

havia detonado uma bomba, em nome do Exército Republicano Irlandês (ERI), que visava a matar a primeira ministra britânica, mas que levou à morte o pai de Berry, que na época servia no governo britânico. Os dois se encontraram vinte anos depois, a pedido de Berry, para conversarem a fim de que ela pudesse entender os motivos que levaram Magee a praticar aquele ato. Algumas das metáforas encontradas por Cameron foram LUTO É SEPARAÇÃO, que caracteriza o sentimento de solidão e desamparo sentido por Berry, quando ela diz que ‘chorava no deserto’; COMPREENDER O OUTRO REQUER CONEXÃO, que se refere à necessidade sentida pelos interlocutores durante a conciliação de se aproximarem metaforicamente, por meio de expressões como ‘construir pontes’ e ‘derrubar barreiras’; e RECONCILIAÇÃO É MUDAR A IMAGEM DISTORCIDA DO OUTRO, revelada por expressões como ‘ver o cenário global da política’ da época e ‘enxergar o outro na luz correta’.

Para a autora, o que Lakoff e Johnson consideram como metáforas conceituais parecem ser diferentes daquilo que as pessoas falam ou escrevem dentro de uma situação atual de comunicação. Desse modo, os usuários da língua usam apenas partes de um domínio específico. Cameron salienta que a natureza dialógica da maior parte da linguagem em uso foi deixada de lado nas teorias cognitivas da metáfora e na psicologia cognitiva de forma geral. Por esse motivo, a autora sugere uma visão da conversação face a face como um processo no qual se fala e se pensa simultaneamente, em que há, interação permanente entre cognição e linguagem que, conseqüentemente, não podem ser concebidas como domínios restritamente separados.

Na teoria de Cameron não está pressuposta a existência de metáforas nas mentes dos falantes, ela não leva em consideração apenas a causalidade recíproca do indivíduo ao mundo social e do social ao indivíduo, mas também considera o ouvinte e sua compreensão dentro da comunicação. Destarte, ela substitui a teoria de que o uso da linguagem seria motivado pela metáfora conceitual. Em suas pesquisas sobre metáforas em uso, Cameron e Deignan (2009) abrem espaço para levar em consideração também o ouvinte, ou seja, o lado da compreensão dentro da comunicação que ainda não foi tematizado nas abordagens da primeira geração da teoria cognitiva da metáfora.

A metáfora sistemática é uma abordagem recente no estudo da metáfora e foi desenvolvida por Lynne Cameron. Também pode ser denominada de abordagem discursiva ou da metáfora em uso. Seus pressupostos não foram coligidos em uma proposta teórica, contudo podemos afirmar que se trata de uma abordagem que reúne: uma série de pressupostos teóricos, surgidos de outros teóricos e outros nascidos de

pesquisa própria. Além de reunir uma linha metodológica que estabelece procedimentos para a pesquisa com metáfora.

Segundo Cameron, as metáforas sistemáticas são um grupo de metáforas linguísticas interligadas e usadas em torno de um mesmo tópico durante um evento discursivo⁵. Em outras palavras, as metáforas sistemáticas são detectadas num evento discursivo pelo uso de diferentes expressões metafóricas usadas de forma sistemática ou recorrente sobre um mesmo tópico (CAMERON, 2010).

A origem do termo metáfora sistemática advém da crença de que o ponto de partida da análise deve ser as metáforas recorrentes que, sistematicamente indiquem que os participantes de alguma interação estão ativando algum tipo de conceitualização mental. O pilar desse enfoque é a primazia que se dá à metáfora em uso. Quaisquer tipos de afirmações que se queira fazer acerca do processamento mental dos seres humanos que fazem uso de metáforas são secundários. Destarte, essa abordagem se opõe à TMC, em que a representação mental é anterior à realização linguística. Portanto, no enfoque da metáfora em uso o mais importante são as expressões metafóricas que emergem no discurso e não supostos mapeamentos conceituais.

3.3 Conceitos da abordagem de Lynne Cameron sobre metáfora

O desenvolvimento do modelo de análise da metáfora proposto por Cameron se dá, em grande parte, por certa desconfiança em relação à metáfora conceitual, pois para muitos seguidores dessa linha existem, na Teoria da Metáfora Conceitual, afirmações sobre o funcionamento da mente que não foram provadas. Na metáfora sistemática, alegações sobre processos cognitivos são feitas apenas se houver, no discurso, inúmeras instâncias de uso de expressões metafóricas que apresentem alguma indicação de que os usuários da língua acessam alguma metáfora abstrata que emerge a partir da análise das metáforas linguísticas presentes em seus discursos. Desse modo, antes de tudo é necessário haver ocorrências sistemáticas de metáforas para podermos afirmar que algum tipo de metáfora mental está sendo utilizada em determinado contexto de interação discursiva.

Os principais conceitos da abordagem de Lynne Cameron sobre metáfora são:

⁵ Eventos discursivos são as atividades de linguagem que se dão no tempo e em determinados ambientes discursivos, através de gêneros textuais constituídos de modalidades discursivas e de sequências textuais, envolvendo interlocutores determinados, com objetivos específicos (MARCUSCHI, 2000).

3.3.1 Metáfora Sistemática

É uma formulação metafórica que resume uma série de metáforas linguísticas utilizadas por um indivíduo ou grupo de pessoas em determinado contexto. Ressaltamos que, as expressões metafóricas contêm veículos metafóricos e, a esse fenômeno Cameron *et al.* (2009) chamam de metáforas linguísticas. Seguindo o modelo da metáfora conceitual, as metáforas sistemáticas são igualmente grafadas em caixa alta. Um exemplo de metáfora sistemática citado por Cameron (2003) no decorrer de uma conversa entre um ex-terrorista e a filha de uma vítima sua é O EFEITO NEGATIVO DE USAR A VIOLÊNCIA É UM PREÇO QUE SE PAGA. Nesse evento discursivo, o ex-terrorista usou expressões metafóricas como “no final das contas”, “alto preço” e “pagar a dívida” de forma sistemática, ou seja, todas se referiram, no contexto, ao mesmo campo semântico (financeiro) para se referir à situação de violência e as consequências advindas disso.

3.3.2 Metáfora linguística

É toda unidade de sentido usada metaforicamente. Pode se manifestar na escrita ou em enunciados, por exemplo, ele ‘subiu na vida’, que é decorrente de uma desconexão entre ‘deslocamento’ e ‘riqueza/prestígio’. Uma metáfora linguística pode ou não ser processada na mente do ouvinte ou leitor como metáfora, mas descobrir isso não é preocupação do pesquisador que está analisando as metáforas. Ele pode avaliar uma ocorrência como sendo metafórica, embora não tenha conhecimento de que as pessoas envolvidas na interação tenham interpretado metaforicamente aquele uso (CAMERON, 2010).

3.3.3 Metáfora processual

Trata-se de uma palavra, expressão ou frase cuja ocorrência foi interpretada metaforicamente por alguém, ou seja, quando o analista sabe que uma metáfora linguística foi entendida por meio de metáfora.

3.3.4 Metaforema

Esse termo é definido como um conjunto de regularidades de forma, conteúdo e pragmática, acerca de uma palavra subjacente a uma metáfora linguística. Associa-se a um sentido semântico e pragmático. O conceito de metaforema serve para esclarecer a

relação recorrente entre uso e sentido de uma metáfora, algo que os termos existentes não explicitem satisfatoriamente.

3.3.5 Veículo

Ivor Alexandre Richards foi um teórico britânico que cunhou alguns termos técnicos utilizados atualmente na descrição da metáfora. Veículo é a porção metafórica de uma expressão metafórica. Sardinha (2007) apresenta um exemplo: “Julieta é o sol”. Na frase, o veículo é *o sol*, palavra que se refere ao tópico. Segundo Cameron *et al.* (2009) veículos metafóricos são todas as expressões usadas com sentido não concreto. Por exemplo: “eu achei sua ideia interessante.” Nessa expressão, “achar” é um veículo metafórico visto que o verbo é usado com um sentido menos concreto/experiencial do que quando dizemos “eu achei seu livro”. Veículo, portanto, é o elemento linguístico que sinaliza a metáfora linguística. Por exemplo, em ‘nosso noivado está a todo vapor’, ‘(está) a todo vapor’ é o Veículo; ‘nosso noivado’ é o Tópico.

3.3.6 Tópico

É a porção não-metafórica de uma expressão metafórica. No exemplo acima, “Julieta é o sol”, o tópico é Julieta, termo a que se refere o veículo. O Tópico é também metaforizado pela presença do Veículo: em ‘nosso noivado está a todo vapor’, ‘nosso noivado’ é metaforizado como uma máquina de transporte (um trem puxado por uma locomotiva veloz ou algo assim) que está desenvolvendo alta velocidade. Ele pode ainda estar ausente ou implícito na metáfora linguística. Em uma conversa onde se discuta o noivado de um dos interlocutores, seria perfeitamente compreensível o uso de ‘a todo vapor’ sozinho num enunciado para se referir a noivado.

3.3.7 Domínio de veículo/de tópico

São áreas do conhecimento ou interação humana referentes ao veículo e ao tópico. Termos-veículo são o que a teoria cognitiva da metáfora chama de *termos do domínio fonte*. Termos-tópico explícitos podem se fazer presentes, mas é mais comum que veículos pareçam anômalos confrontados mais com o fluxo, relacionado com o tópico, da fala em andamento do que em relação às palavras ou frases do tópico domínio em específico. Trabalhar com termos-veículo ao invés de palavras nos apresenta uma questão diferente: metáforas embutidas em metáforas. Por exemplo, “falha” pode ser considerada metafórica quando usada para referir-se a “sistema”, uma vez que “falha”

parece ter um sentido básico de falha natural, enquanto “*sistema*” sugere uma organização não-natural.

3.4 Contraste entre os aspectos fundamentais de cada abordagem

Após delinear os principais pontos do enfoque de Lynne Cameron à metáfora sistemática, que surgiu, de certo modo, em contraponto à teoria de Lakoff e Johnson da metáfora conceitual, faremos um contraste entre os aspectos fundamentais de cada abordagem. Iniciaremos a partir do termo metáfora que, para a teoria de Lakoff e Johnson significa “metáfora conceitual”, mental e abstrata e, para Lynne Cameron, representa a “metáfora em uso”, verbal e concreta; a ênfase da metáfora conceitual é no indivíduo, com foco na cognição, e a metáfora em uso considera o sociocultural, coletivo, concreto, com foco no linguístico. A primeira faz interface com a linguística cognitiva, psicologia e filosofia, a segunda faz interface com a Análise do Discurso à Luz das Metáforas, linguística aplicada e linguística de *corpus*.

A linguagem também é um ponto de divergência a qual, para a metáfora conceitual, é considerada idealizada, se utiliza de exemplos que são inventados ou colecionados, e os dados linguísticos possuem valor secundário. A metáfora sistemática investiga a linguagem em uso, os exemplos para análise são retirados de *corpora* autênticos e os dados linguísticos são centrais.

Na TMC há validação psicológica para supostos mapeamentos. Contudo, a realidade psicológica na abordagem de Cameron é suposta através de evidências do uso linguístico. Para ilustrar, a seguir citaremos um desses estudos em que foram coletados dados de um grupo focal para um projeto envolvendo as áreas da Linguística Aplicada e das Ciências Sociais sobre a percepção que as pessoas têm do risco do terrorismo⁶. As perguntas da pesquisa para essa parte do projeto foram: como as pessoas usam metáforas na fala sobre tópicos relacionados ao terrorismo? O que suas metáforas revelam sobre suas ideias, atitudes e valores?

Os tópicos relacionados ao terrorismo foram:

- a ameaça do terrorismo e terroristas
- comunicação sobre terrorismo pela mídia e pelas autoridades
- respostas ao terrorismo
- grupos dentro da sociedade

⁶ No projeto, doze grupos focais e oito entrevistas com especialistas foram analisados.

Por um período de 90 minutos, os oito homens participantes responderam a uma série de perguntas apresentadas pelo moderador, concebidas para se evocar falas sobre como eles se sentem e agem em resposta à ameaça do terrorismo nas suas vidas. A abordagem da dinâmica do discurso considera então, a transcrição das falas como um ‘vestígio’ de atividade do discurso que aconteceu em tempo real. A atividade do discurso é vista como desdobramento do sistema dinâmico complexo que é o grupo de pessoas engajadas em sua discussão. O sistema da dinâmica do discurso surge da interação dos subsistemas de cada falante. Em cada falante podemos identificar outros subsistemas que interagem enquanto as pessoas participam na fala: sistemas de linguagem complexos e dinâmicos, sistemas cognitivos complexos e dinâmicos, sistemas físicos complexos e dinâmicos. Esses sistemas interconectados também se conectam para fora em sistemas ambientais e socioculturais. Sistemas dinâmicos podem ser identificados em (pelo menos) duas escalas: de tempo e organização social.

Uma forma útil e impactante de se conceitualizar a atividade de um sistema dinâmico é pensar nos estados sucessivos do sistema como pontos numa paisagem. O sistema cria uma trajetória nessa paisagem enquanto se move pelos estados sucessivos; a paisagem ao redor representa possíveis estados que o sistema poderia ter ocupado, mas não o fez – palavras que poderiam ter sido faladas e ideias que poderiam ter sido discutidas, mas não foram. As palavras ditas e as metáforas usadas na discussão são deixadas pra trás como vestígios do sistema do discurso em sua paisagem. O percurso ou trajetória da metáfora conecta-se em sistemas múltiplos de pensamento e uso da linguagem em outras medidas de tempo e níveis de organização social. Através do rastreamento dessas conexões, temos como alvo explorar as possibilidades da metáfora como ferramenta para se entender mais sobre ideias, valores e atitudes das pessoas.

Nos sistemas dinâmicos complexos, a organização em camadas e o acomodamento de sistemas dá suporte à emergência de fenômenos auto-organizados de um nível ou escala para outro. No mundo natural, exemplos de auto-organização e emergência incluem: o cupinzeiro que surge da atividade de cupins individuais; a nuvem que emerge da interação de vento, umidade e temperatura; a floresta que emerge da interação de diferentes espécies de flora e fauna. Fazer uma analogia entre o mundo natural e o mundo do discurso nos leva a ver a discussão no grupo focal como algo que emerge da interação dos falantes individuais.

Na abordagem da dinâmica do discurso, a conexão entre metáfora linguística e metáfora conceitual não é mais somente uma das instanciações feitas de cima pra baixo,

do pensamento para a linguagem (KÖVECSES, 2005; LAKOFF E JOHNSON, 1980); é, ao invés, uma das interações entre linguagem e pensamento. O que é dito tanto reflete quanto afeta o pensamento.

Uma perspectiva dinâmica da relação entre pensamento e fala leva-nos a ver que palavras que pessoas falam como verbalizações fluidas e experimentais de ideias podem ser elas próprias fluidas e experimentais. Ideias e atitudes são influenciadas pelas circunstâncias do discurso no qual os falantes estão envolvidos, incluindo-se aí outros participantes, e pela linguagem em uso (CAMERON, 2003). Quando Phil, um dos participantes do grupo focal fala sobre “a matança que se obtém disso”, ele provavelmente está afetado pelas referências imediatamente anteriores feitas pelo participante Terry a pessoas sendo “assassinadas, mutiladas ou o que seja”. Um pensamento enunciado pode ativar outro. Numa discussão em grupo focal, por exemplo, falantes expressam ideias que são parciais ou incompletas, testando-as com vários graus de assertividade e empirismo enquanto avaliam e reagem à sua recepção por parte dos outros participantes, a quem acabaram de conhecer.

A TCM tende à generalização, uma vez que as metáforas conceituais (i.e. os mapeamentos) são formuladas de modo genérico assim como se interessa pelo universal na tentativa de entender as características universais do ser humano ou do comportamento de grandes grupos humanos. A metáfora sistemática possui tendência particularizante, pois são formuladas de modo particular, de acordo com evidências do uso, além de ter interesse pelo contexto de produção de tais metáforas, buscando entender o comportamento de indivíduos e de grupos específicos. O mapeamento entre domínios para a metáfora conceitual é previsível e estável, mas para a metáfora sistemática, o uso sistemático de veículos metafóricos e metonímicos contribui para a emergência de metáforas sistemáticas, as quais são construídas em contextos de interação verbal específicos. Para a TCM, o pensamento é anterior à linguagem em uso, a qual é apenas uma de suas manifestações. Portanto, visto que pensamos por meio de metáforas, falamos metaforicamente. No enfoque de Cameron, a linguagem em uso tem precedência sobre o pensamento, por esse motivo, são arriscadas quaisquer afirmações que se façam sobre os processos cognitivos a partir das metáforas que emergem na interação discursiva.

Falamos que, a metáfora sistemática surgiu de certa forma, em contraponto à TMC. Um segundo aspecto que a motivou está relacionado à maior disponibilidade de dados autênticos, uma vez que se trata de estudos essencialmente empíricos. As

metáforas se apresentam ao pesquisador por meio das palavras, expressões e frases dos participantes na interação discursiva. Portanto, está ligada à análise de *corpora*, bancos de dados onde se arquivam informações para exploração por meio de programas de computadores especializados. O pesquisador pode analisar tanto dados de fala quanto dados de escrita.

A seguir, abordaremos a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos que está em conformidade com a abordagem da metáfora sistemática no desenvolvimento deste trabalho, uma vez que ambas integram os processos mentais ao contexto sociocultural, além de considerar a interação discursiva como fator imprescindível para a construção da linguagem metafórica.

4 SISTEMAS DINÂMICOS COMPLEXOS

Precisamos entender complexidade, bem como sistemas complexos para desenvolver análises coerentes com os propósitos da teoria da complexidade, ferramenta adotada para nosso estudo. Para isso, explanaremos a natureza dos sistemas complexos neste capítulo, bem como as características dos sistemas complexos e o que os distinguem de outros tipos de sistemas. Um importante aspecto dos sistemas complexos é a transformação, esses sistemas estão em fluxo (movimento) todo o tempo. Podemos utilizar esse conceito na Linguística, pois a similaridade da dinâmica existe entre eles e os tipos de sistemas que nós tratamos como linguagem, discurso, sala de aula, aprendizagem.

Para exemplificar, os alunos em uma aula sala de aula são dinâmicos como um grupo; o grupo que o professor atende um dia será diferente daquele que atenderá no próximo dia (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; CAMERON; MASLEN, 2010). Relacionamentos florescem e declinam, surgem problemas de saúde, o tempo arejado faz os estudantes se sentirem animados, enquanto que o tempo quente e úmido talvez os faça se sentirem menos responsáveis, exercícios podem desanimar ou desapontar. O grupo nunca é o mesmo dois dias consecutivos, ou mesmo de um minuto para o outro, isso é o que nós entendemos por “dinâmico”.

As teorias existentes frequentemente removem o dinamismo dos sistemas, por assim dizer, parando os sistemas de transformações em um ponto do tempo. A Teoria da complexidade propõe teoria e métodos para o entendimento dos sistemas e transformações. A seguir, apresentamos os sistemas complexos e as suas características, bem como os explanamos e os ilustramos com exemplos.

4.1 A dinâmica de sistemas complexos

O discurso deve ser entendido como um sistema, o qual pode até se tornar previsível em determinados momentos, contudo ao longo da interação com outros participantes não é possível controlar seu fluxo (LARSEN-FREEMAN E CAMERON, 2008). No discurso empreendido pelos professores sobre violência escolar em análise, perguntas foram realizadas pelo moderador, o qual estava na expectativa de certas respostas, que até apareceram, mas muitas vezes os interlocutores desenvolviam aquele tópico com exemplos particulares, complementavam as suas e as réplicas dos outros

participantes do grupo focal, de modo que outros assuntos foram discutidos, novas concepções emergiram e foram construídas colaborativamente.

Um sistema complexo é caracterizado por ser formado a partir de outros sistemas complexos, podendo gerar resultados imprevisíveis, devido as suas condições iniciais. Augusto (2009) diferencia sistemas complexos de sistemas lineares ao afirmar que os primeiros são todos constituídos de outros todos, isto é, são subsistemas de sistemas. Ela exemplifica esta afirmação com um relógio, que desmontado, é constituído de partes e não de todos, pois se uma das partes faltar, o relógio não funcionará. Os sistemas complexos, em contraposição, não têm este tipo de relação de dependência entre seus elementos, pois se uma célula morre ou uma formiga se perde, isto tem pouco efeito sobre o sistema ao qual pertencem (PALAZZO, 1999 *apud* AUGUSTO, 2009). O sistema do discurso construído em um grupo focal é autônomo e se mantém vivo, mesmo sofrendo algumas adaptações. As conexões entre os elementos do sistema são tão complexas, que rapidamente este encontra um meio de adaptar-se, embora não seja possível determinar o impacto destas adaptações. De acordo com Brooks (2007), é onde caos e complexidade se complementam, pois a imprevisibilidade dos sistemas caóticos surge da sensibilidade a qualquer transformação nas condições que controlam o seu desenvolvimento.

As sequências de adaptações estimulam a dinamicidade do sistema para que este continue existindo. O sistema não se encaminha para um equilíbrio, pois estará morto, mas busca a estabilidade. Larsen-Freeman e Cameron (2008) argumentam que um sistema no limite do caos muda adaptativamente para manter a estabilidade, demonstrando um alto nível de flexibilidade e sensibilidade. Um sistema simples se desenvolve de forma previsível, já que estabelece conexões estáticas, como por exemplo, os semáforos (LARSEN-FREEMAN E CAMERON, 2008), os quais não são de maneira alguma afetados por elementos externos a si (carros, motoristas, pedestres, outros sinais de trânsito, etc.). É característico de um Sistema Dinâmico Complexo, por outro lado, variar inúmeras vezes, já que quanto mais variações tiver, mais forte e duradouro ele se torna, uma vez que há uma ampla gama de conexões entre os diversos elementos internos e externos que o formam. Para Waldrop (1992), em sistemas complexos, cada componente ou agente se encontra em um ambiente produzido por suas interações com outros agentes no sistema. Por essa razão nada que o compõe é fixo. O discurso possui variações conceituais, pois as infinitas possibilidades de conexões que pode haver entre os agentes proporcionam essa característica, ainda que o

sistema apresente agentes que por si já são estáveis, as suas relações com os outros agentes específica e altera o sistema, fazendo emergir particularidades inerentes ao próprio discurso. A cognição é um dos agentes do discurso, pode-se dizer, desse modo, que as operações cognitivas não se manifestam sempre da mesma forma, mas fazem emergir metáforas de maneiras específicas e a depender do contexto discursivo.

Outra característica que tem sido apontada frequentemente por diversos autores (DE BOT, LOWIE E VERSPOOR, 2007; LARSEN-FREEMAN E CAMERON, 2008) como recurso necessário do sistema para atingir momentos de estabilidade é a variabilidade. Ao variar, o sistema está transformando o seu padrão de comportamento, encaminhando-se para estados denominados como atratores. Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008) um atrator é entendido como uma região específica no espaço de fases no qual o sistema tende a se movimentar, ou seja, um conjunto de estados para os quais o sistema tende a emergir. Dentre os possíveis estados, aqueles que não são preferíveis são chamados de estados repelentes (DE BOT & VERSPOOR, 2007). Os atratores são temporários, mas dependendo da força que eles têm, maior ou menor quantidade de energia será exigida do sistema. Isso ocorre no discurso quando o tópico discursivo se torna interessante e facilmente se conecta a conhecimentos prévios dos participantes do grupo. O sistema alcança certa estabilidade e mais difícil fica para que outro tópico seja desenvolvido, já que o tópico discursivo funciona como um atrator, e dependendo de outros agentes no sistema ele pode ganhar mais ou menos força.

A fim de exemplificar o conceito de atratores, Augusto (2009), baseando-se em Larsen-Freeman (1997; 2007) e Larsen-Freeman e Cameron (2008), apresenta ilustração de um casal dançando uma sequência de ritmos diferentes, segundo o autor cada ritmo se configura como um atrator, pois o casal terá que assumir um padrão diferente de comportamento na elaboração dos diferentes estilos de dança e assim permanecer por algum tempo. No entanto, o casal de dançarinos poderá em um mesmo ritmo apresentar variações de comportamento.

Reforçando o conceito de sistema, podemos afirmar que eles se encontram de forma submolecular, ou seja, envolvidas em outros sistemas que, por sua vez, igualmente estão contidos em outros sistemas. No momento da interação discursiva, por exemplo, outros sistemas estão envolvidos, tais como os sistemas socioculturais e cognitivos de cada participantes. Além disso, o discurso como um todo pode revelar outros discursos dentro de si, com tópicos mais definidos, por exemplo, quando se fala da violência na mídia, os participantes também expressam sentimentos de medo

vivenciados em seu local de trabalho, apontam possíveis causas para o alto índice de violência nas escolas atualmente como desestrutura familiar, desigualdades sociais, etc.

Esta noção de discurso presente no interior de outro discurso pode ser traduzida como fractal. O conceito de fractal foi trabalhado por Mandelbrot (1982) com objetivo de descrever exemplos semelhantes, independentemente da escala de visualização. Alguns exemplos de fractais podem ser observados na natureza como a árvore, pois quando se corta um galho de uma árvore, o galho apresenta os mesmos aspectos da árvore original (folhas, pequenos galhos e ramos). Em diferentes escalas, através dessa semelhança, pode-se reconhecer as mesmas estruturas. O fractal é uma reprodução em menor escala do todo, ou seja, do sistema como um todo (LARSEN-FREEMAN, 1997). O discurso também apresenta padrões característicos de sua formação que podem ser observados em trechos do próprio discurso, como se fossem minidiscursos, por exemplo, introdução, desenvolvimento e conclusão.

Na tentativa de apresentar delineamento satisfatório de Sistemas Dinâmicos Complexos, afirmamos que o sistema não é completamente desordenado, mas é regido por regras simples, por exemplo, os papéis sociais devem ser respeitados, para que seja possível encontrar a sua auto-organização temporária. O sistema não precisa ser acabado para se adequar ao seu ambiente, basta que seja melhor do que outras possibilidades para adaptar-se temporariamente e se configurar de modo satisfatório. A Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos oferece um modo de pensar o mundo e a vantagem de realizar análises para além dos dados, ao prever que possíveis organizações o sistema poderia ter e descobrir que elementos específicos causam desestabilização no sistema, a partir de um entendimento adequado de representações sociocognitivas relacionadas ao fenômeno da violência escolar. Para alcançar essa compreensão, é necessário entender os modos de conceitualização do fenômeno, ou seja, o uso da linguagem na forma de metáforas, esquemas imagético-cinestésicos como agentes integrantes de sistemas sociocognitivos complexos, com os quais fatores neurofisiológicos, psicológicos, ecológicos e socioculturais interagem dinamicamente.

4.2 Metáforas Sistemáticas a partir do discurso, em uma perspectiva de Sistemas Dinâmicos Complexos

A utilização da metáfora como ferramenta para revelar o conceito de violência no discurso de professores por meio da Análise do Discurso à Luz das Metáforas é desenvolvida por Lynne Cameron e estudada à luz da dinâmica do discurso, dentro de uma perspectiva de sistemas dinâmicos complexos. Lynne Cameron postula que, para a compreensão de metáforas, é imprescindível estudá-la como parte da língua em uso, a qual é entendida como sistema complexo e não como manifestação de uma competência fixa e inata. Contudo, processamentos cognitivos não serão desprezados, pois são bastante importantes nos primeiros estágios do desenvolvimento dos recursos necessários a uma efetiva atuação de usuários da língua.

Pensamento e linguagem são atividades dinâmicas que exigem interpretação constante por parte dos participantes e a adequação regular dessa compreensão, ao passo que ideias e intenções evoluem no decorrer de discurso. A emergência de metáforas no discurso se dá na tentativa de equilibrar a dinâmica do discurso. Desse modo, expressões metafóricas são geradas quando os interlocutores se referem a determinados assuntos através de usos recorrentes, expressões que se repetem, numa espécie de pacto conceitual.

Esperamos encontrar inúmeras ocorrências de expressões metafóricas no discurso de professores, no momento em que falam sobre os aspectos vários da violência escolar, como família, sociedade, contexto social, etc.. Dessa maneira, salientamos que, as metáforas não têm significados semelhantes em diferentes contextos, mas são construídas e recriadas a depender do contexto e da experiência individual do falante.

Gibbs e Cameron (2007) usam a metáfora do jogo da sinuca para explicitarem o conceito de sistema dinâmico, em que a bola usada para encaixar as demais tem o poder de modificar o jogo e precisa ser movimentada a partir da atual configuração da partida (GIBBS E CAMERON, 2007). Duas tacadas dificilmente são iguais, uma vez que dependem da disposição atual das bolas. Portanto, da mesma forma que um jogo de sinuca é imprevisível, os sistemas dinâmicos também o são. As metáforas discursivas são usadas conforme a atual configuração do discurso, nem estão armazenadas na mente dos falantes, elas têm seu uso relacionado à natureza do discurso e ao assunto tratado no momento de interação. Exemplos utilizados em algumas análises de Cameron foram

retirados do contexto de uma busca pela reconciliação entre a filha de uma de suas vítimas e agressor, através de uma conversa face-a-face, método entendido como “conversar-e-pensar”.

Cameron (2007) analisa as metáforas que emergem durante o discurso, o qual evolui e é negociado durante as falas dos interlocutores. A essas metáforas, Cameron (2007) chama de veículos metafóricos. O veículo metafórico pode ser entendido como um item lexical que tem seu significado contrastado com o significado que se apresenta no contexto discursivo, isto é, um significado especial para determinado discurso.

Em um primeiro momento, quando o veículo emerge, há certa instabilidade no discurso, até o momento em que o outro utiliza o mesmo veículo metafórico ou expressões relacionadas a ele para comunicar os seus sentimentos e pensamentos. O conjunto acumulado de veículos conectados ou relacionados é denominado como metáfora sistemática emergente, a qual é definida em termos de estabilização temporária na dinâmica discursiva e pode variar na frequência, nas formas gramaticais e lexicais, e no significado, além de permitir revisitar o tópico através de termos relacionados a ela durante a progressão do discurso. Essas metáforas são mais específicas e adequadas ao discurso que as metáforas conceituais. No centro de uma abordagem de sistemas dinâmicos complexos há uma compreensão dos fenômenos linguísticos e cognitivos como processos, fluxos ou movimentos, não como objetos (CAMERON, 2003).

Na análise das metáforas, as transcrições são consideradas como um ‘vestígio’ de atividade do discurso que aconteceu em tempo real. A atividade do discurso é vista como desdobramento do sistema dinâmico complexo que é o grupo de professores engajados em sua discussão. Os falantes constroem suas ideias com base no que os outros falam, sobre suas próprias ideias, discordam uns dos outros, desse modo eles oferecem alternativas para que o sistema dinâmico do discurso se desenvolva, adapte-se e flua.

O sistema da dinâmica do discurso nasce da interação dos subsistemas de cada falante. Em cada indivíduo podemos identificar outros subsistemas que interagem enquanto as pessoas participam na fala, como por exemplo, sistemas de linguagem dinâmicos e complexos, sistemas cognitivos complexos e dinâmicos, os quais interconectados também se conectam para fora com sistemas ambientais e socioculturais.

Sob a perspectiva da dinâmica do discurso, a metáfora se torna processual, emergente, e aberta a mudanças. O estudo sob esse enfoque se interessa pela metáfora

não como uma “ferramenta” ou algum outro tipo de objeto que é colocado em uso, mas com um olhar processual sobre a atividade da metáfora. Uma metáfora não é parte do sistema, numa perspectiva dinâmica, há apenas o uso.

Através de auto-organização e emergência, metáforas e sistemas de metáforas podem se consolidar no discurso, essa estabilidade, no entanto, é dinâmica, aberta a mudanças posteriores, e acompanhada por flexibilidade. A flexibilidade ou variabilidade em torno dos fenômenos estabilizados permite a possibilidade de mudanças posteriores no fluxo contínuo do discurso. Metáforas linguísticas, ou então *metaforemas* (CAMERON E DEIGNAN, 2006), se estabilizam como preferidas e como propriedades associadas de pragmática e semântica que emergem a partir da interação. A depender da atividade comunicativa, elas podem continuar a mudar ou podem seguir na forma estabilizada por um longo período de tempo (BOWDLE & GENTNER, 2005).

Nos estudos de Lynne Cameron, a conexão entre metáfora linguística e metáfora conceitual não é mais entendida como tendo origem do pensamento e se manifestando na linguagem (LAKOFF E JOHNSON, 1980), é, no entanto, uma das interações entre linguagem e pensamento. Aquilo que é dito tanto reflete quanto afeta o pensamento. Uma perspectiva dinâmica da relação entre pensamento e linguagem nos leva a concluir que, do mesmo modo que as palavras utilizadas pelas pessoas são verbalizações fluidas e experimentais de ideias, as metáforas podem, igualmente, ser fluidas e experimentais. Notamos que ideias e atitudes são influenciadas pelas circunstâncias do discurso no qual os falantes estão envolvidos, incluindo outros participantes através da linguagem (CAMERON, 2003, 2004).

Considerando-se a inevitável influência de outros participantes do discurso no que é proferido, necessitamos adicionar o quadro teórico do dialogismo, com sua visão bakhtiniana da linguagem como algo continuamente moldado pela interdependência de si e do outro (LINELL, 1998). O dialogismo analisa expressões e intercâmbios, não só como produto de influências das reações dos outros participantes, mas também das percepções dos falantes do que seus ouvintes pensam e como esses ouvintes podem interpretar o que eles dizem adentrando o território aperceptivo do outro (BAKHTIN, 1981). Para exemplificar, citamos o caso de que, em uma discussão em grupo focal, falantes expressam ideias que são parciais ou incompletas, testando-as com vários graus de confirmação, ao mesmo tempo em que avaliam e reagem à sua recepção por parte dos outros participantes envolvidos no discurso. O participante Paulo, antes de se comprometer em afirmar que não se sente ameaçado pelos alunos por morar próximo a

seu ambiente de trabalho, interroga outra participante que, assim como ele reside nas proximidades da escola, a qual interage com ele por meio de gestos positivos com a cabeça, concordando com o fato de que morar aos arredores não interferia no sentimento de ameaça.

Paulo:

911. Não sei se acontece contigo Natali,
912. a gente que mora aqui perto da escola?
913. Dentro da sala de aula,
914. pode até ser que aconteça alguma,
915. chacota
916. só pra chamar atenção dos outros,
917. porque aluno gosta de chamar atenção, né?
918. .. Mas,
919. ... quando fora da escola?
920. eu moro aqui próximo e vejo muitos deles.
921. Eles fazem questão de dizer:
922. Professor, tudo bom professor?

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA DE PESQUISA

5.1 Os participantes

O foco desta pesquisa recai sobre o professor cearense da rede pública que atua na Educação Básica. Devido a esse foco, o primeiro momento da pesquisa consistiu na informação de que haveria um Grupo Focal em que eles deveriam dialogar sobre o conceito de violência escolar em suas especificidades. A maior parte deles foi selecionada entre os que tinham maior carga horária no local da pesquisa, pois o encontro se realizaria no intervalo entre os turnos, para não interromper as aulas e a rotina da escola.

Os sete professores que concordaram em participar do grupo de discussão eram voluntários e poderiam desistir a qualquer momento de continuar participando. Todos são licenciados, dois entre eles são estudantes de Mestrado. No grupo, houve a participação de professores de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Geografia, Sociologia, Química e Biologia.

O principal motivo para escolha dos participantes a serem investigados da forma descrita acima tem a ver com o papel desempenhado pelos professores da Educação Básica, por sua responsabilidade no sucesso ou fracasso dos alunos no Brasil. Com o objetivo de impetrarmos olhares diversos sobre o fenômeno da violência escolar, a pesquisa não ficaria completa se professores de várias disciplinas escolares não fossem incluídos. Esse problema é parcialmente solucionado pelo fato de que nem todas as disciplinas foram contempladas, ausentes representantes da Física, Matemática, História, etc.

Durante a realização desta pesquisa, compartilhei a realidade vivenciada pelos entrevistados, uma vez que, no decorrer deste trabalho, encontrava-me em exercício da docência no local das gravações. Avaliamos que os professores das disciplinas presentes na investigação também estão representando outros profissionais, pois a realidade problemática da educação brasileira é compartilhada por inúmeros docentes.

Para a realização do grupo focal, o fato de todos os participantes se conhecerem por trabalharem juntos foi positivo para o diálogo, porque o conhecimento prévio os deixou à vontade para expor suas experiências relacionadas à violência na escola, sem se preocuparem com o julgamento que os colegas fariam. Eles demonstraram tranquilidade pelo fato de estarem sendo gravados, em nenhum momento reclamaram

ou foi perceptível qualquer desconforto. O grupo foi participativo, trouxe à reflexão inúmeras vivências conflituosas e compartilhou com riqueza de abordagens o conceito de violência escolar.

5.2 Metodologia empregada: grupo focal

Esta pesquisa teve como proposta conhecer a visão de professores de uma escola pública de Fortaleza sobre violência escolar. Foram abordados aspectos relacionados ao conceito, à diferença entre a violência em ambientes escolares públicos e particulares, à mudança de comportamento a partir de uma experiência de violência, a outros ambientes em que ocorre violência como nos arredores da escola, na configuração familiar, bem como aos papéis dos envolvidos na educação, pais, professores e alunos.

Na fase inicial de delineamento da pesquisa, alguns instrumentos para coleta de dados foram cogitados, como a entrevista individual semiestruturada ou a entrevista em grupo. Porém, ao conhecer o método do grupo focal, sentimo-nos motivados para aplicá-lo. O grupo focal diferencia-se dos outros instrumentos por proporcionar quantidade e qualidade de dados, sem, contudo, perder a unidade de análise proposta no estudo.

Como foi dito anteriormente, é objetivo da pesquisa identificar e analisar as metáforas, na interação discursiva, por professores ao falarem sobre o tópico violência escolar. Desse modo, os procedimentos foram divididos em dois momentos. Inicialmente moderamos um grupo focal⁷ de uma escola pública, localizada em Fortaleza, o qual foi guiado por questionamentos relativos ao tema violência escolar. Buscando maior variedade de percepções de violência, os participantes voluntários responderam a perguntas, as quais foram feitas pela moderadora do grupo. Em seguida, fizemos a transcrição e identificamos as metáforas e expressões metafóricas utilizadas na conversa a respeito do tema violência, conforme está descrito a seguir.

O grupo focal mostrou ser um método eficaz para coleta de dados nesta pesquisa, uma vez que proporcionou riqueza e variedade de dados pela troca de

⁷ Os grupos focais são pequenos grupos de pessoas reunidas para avaliar conceitos ou identificar problemas (CAPLAN, 1990). Os usuários dessa técnica partem do pressuposto de que a energia gerada pelo grupo resulta em maior diversidade e profundidade de respostas, isto é, o esforço combinado do grupo produz mais informações e com maior riqueza de detalhes do que o somatório das respostas individuais. Na concepção de Vaughn *et al.* (1996), que utilizaram essa técnica em pesquisas na área educacional, a entrevista de grupo focal é uma técnica qualitativa que pode ser usada sozinha ou com outras técnicas qualitativas ou quantitativas.

experiências entre os participantes e pela reflexão sobre a temática abordada. Na condução do grupo, tivemos o cuidado de obter preparo teórico suficiente para permitir que o grupo se desenvolvesse, crescesse e refletisse, sem perder a perspectiva do foco pesquisado. Além disso, foi de extrema importância à realização de um planejamento bem elaborado previamente e adequado à necessidade, o que facilitou a tarefa de moderação do grupo.

O método demonstrou, também, aos participantes ser uma fonte de apoio e de comunicação, auxiliando-os no entendimento de sua visão individual sobre o fenômeno da violência dentro do seu ambiente de trabalho, bem como na apropriação da opinião de outros profissionais que compartilham situações comuns. Cremos que trabalhos com grupos focais deveriam ser mais utilizados no Brasil em pesquisas qualitativas de diversas áreas da ciência.

A reunião do grupo focal aconteceu em uma escola pública, localizada no município de Fortaleza, foi gravada por uma câmera filmadora e teve duração de 52 minutos. As imagens foram vistas apenas por mim com intuito de analisá-las. Ressaltamos que nosso interesse era apenas analisar os diálogos produzidos pelo falante, sempre mantendo o sigilo das imagens. Assim, cada participante concordou em participar voluntariamente da pesquisa e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Primeiramente, para estruturação do grupo focal foi importante a elaboração do planejamento, adaptação do modelo PCTR *Focus Group Topic Guide* (Perception and Communication of Terrorist Risk) ao tema violência escolar, que ocorreu durante a realização do projeto de pesquisa, a partir do modelo já traduzido para o português. Na elaboração do planejamento foram necessários o estudo do tópico da pesquisa - violência escolar, e o conhecimento sobre os participantes, isto é, a linguagem, a prática docente, a vivência diária com uma realidade violenta, etc.

O planejamento incluiu a decisão a respeito do número de sessões, devido à dificuldade de reunir profissionais que trabalham em horários diversos, em locais diversos, pela realização de uma sessão para investigarmos os aspectos referentes à violência escolar. Diante desse fato, definimos os objetivos do encontro que foram estruturados através de um roteiro adaptado ao tema, o qual previa duração de uma hora, uma vez que a disponibilidade do grupo devido a tantas demandas era diminuta. A organização do encontro para discussão reuniu os seguintes itens:

- 1) Temas a serem investigados (principais títulos);

- 2) O objetivo (qual o motivo e metas a serem atingidas);
- 3) Duração prevista (tempo necessário para a realização da interação com o grupo);
- 4) As questões de orientação para apoio ao moderador na manutenção do foco da discussão (adaptação do modelo PCTR);
- 5) Planejamento propriamente dito, que envolveu os seguintes itens: tema, técnica, procedimento e duração.

O tema refere-se ao tópico violência, a técnica está relacionada à forma com a qual o moderador dinamizará o grupo no início da sessão, nesta pesquisa tivemos uma conversa de esclarecimento antes do início, o procedimento indica como o moderador manterá a discussão sobre o tema, e a duração diz respeito ao tempo para cada etapa do processo.

Em algumas pesquisas, dependendo da familiaridade do grupo, é recomendado que se façam dinâmicas a fim de uma aproximação do grupo, porém é contraindicada para crianças menores de oito anos, pois a dinâmica pode dispersar a atenção do grupo (CHARLESWORTH & RODWELL, 1997). No caso desta pesquisa não houve necessidade de dinâmica como maneira de integrar o grupo como forma de introduzir o tema a ser abordado na sessão, já que o grupo trabalhava junto na mesma escola, tinha uma convivência quase diária, compartilhavam as experiências naquela escola e em outros momentos. Um fator de extrema importância para o êxito na coleta dos dados foi a participação destes professores na pesquisa. Primeiramente, porque eles integravam o corpo docente de uma escola em que havia frequentemente situações de desrespeito, agressão, ameaças, riscos à integridade de professores e de alunos, devido ao público que atende.

Após termos explicado o tema e o objetivo da pesquisa, os procedimentos adotados durante a realização do grupo, isto é, horário, data, duração, como seria conduzida a discussão, que teria a gravação, questões em relação ao sigilo das informações, a importância da participação de todos por meio de depoimentos, opiniões, dentre outros aspectos. Frente ao consentimento verbal e escrito e com aval da instituição foi realizado o grupo. A maior dificuldade foi encontrar horários compatíveis entre os participantes, uma vez que eles trabalhavam em diferentes escolas e tinham outras atividades. Esta dificuldade se manteve por algum tempo até que escolhemos uma data e o grupo foi realizado. O grupo focal contou com uma moderadora, a qual fui eu mesma, e com dois auxiliares, um que ficou responsável pela

operação da filmadora, e outro (mestrando em Linguística) que ajudou nas anotações dos comportamentos verbais e não verbais para, posteriormente, serem analisados.

Outro aspecto importante foi que o auxiliar testou a câmera filmadora que seria utilizada antes das sessões para, assim, evitar perda dos dados, caso os gravadores estivessem danificados. Participaram sete professores do grupo. O número de participantes foi escolhido em função da complexidade do tema. O local da realização foi na biblioteca da própria instituição. Muitos foram os desafios encontrados durante a realização do grupo focal, manter o foco talvez tenha sido um dos principais. Foi necessário direcionar a discussão, retomando o tema sempre que foi desviado, já que os professores tinham muito a dizer, além da complexidade do assunto, foi necessário retomar a discussão sobre o tema.

A dinâmica de grupo focal, desde sua concepção, há mais de 40 anos, apresenta procedimentos que devem ser consideradas em relação à utilização de um método de pesquisa (MORGAN, 1993). Em relação ao método, há um aspecto que deve ser considerado durante o planejamento: o tema proposto. Este pode ocasionar uma situação de estresse em função da discussão de tópicos complexos e experienciados de forma negativa pelos participantes. Portanto, deve-se considerar a vulnerabilidade dos participantes diante do tema, para evitar colocá-los em situação de risco, principalmente quando envolve grupos estigmatizados.

Nesta pesquisa preocupamo-nos em definir uma série de procedimentos que visavam a evitar ou amenizar o estresse da discussão do tema. Primeiramente, antes da realização do grupo, foi realizada uma conversa individualmente com cada integrante com o intuito de clarificar o objetivo da pesquisa e os procedimentos adotados. Na ocasião do evento, foi informado que manteríamos as identidades dos membros do grupo em sigilo e respeitaríamos as opiniões e os sentimentos de todos, indiscriminadamente.

Durante a realização do grupo, foram observados os comportamentos verbais e não-verbais (comentários com outro colega sobre o que algum participante dizia, olhares de aprovação ou reprovação, risos, etc.), que surgiram evidenciando que havia atenção integrada ao evento. O moderador tem a responsabilidade de monitorar e interceder, apropriadamente, quando as informações se tornarem muito particulares ou mobilizarem sentimentos desagradáveis (CAREY, 1994). A preocupação com o bem-estar dos participantes foi constante, como também o reforço em manter a confiabilidade do sigilo das informações trazidas.

Outro aspecto importante está relacionado ao consentimento informado, tanto da instituição como dos professores participantes do grupo. A instituição autorizou a participação dos professores na pesquisa mediante a apresentação do projeto, bem como a realização do Grupo Focal em seu espaço físico. No entanto, o fato de o indivíduo estar presente e participar do grupo já é, por si só, um consentimento, pois a eficácia do Grupo Focal depende da participação ativa dos seus integrantes segundo Carey (1994).

Diante de todos estes procedimentos, a moderadora se sentiu em condições de conduzir o grupo. A proposta de trabalho estava devidamente esclarecida, e a participação no Grupo Focal foi uma opção dos professores.

Para a análise dos dados coletados no Grupo Focal, fez-se necessária, a transcrição da interação verbal, a qual teve duração de 52 minutos e contou com a participação de sete professores que responderam a alguns questionamentos apresentados pela moderadora, com o objetivo de evocar falas sobre o modo como eles se sentem em relação ao tópico violência escolar.

A moderadora inicia o grupo focal com indagações sobre seus sentimentos em relação à violência escolar, sobre a primeira ideia que vinha a suas mentes quando se fala em violência escolar, sobre a manifestação da violência na sociedade brasileira, em Fortaleza, nos arredores e no interior da escola. Esclarecemos previamente e reforçamos no início do grupo aos professores voluntários que as informações conseguidas através de sua participação não permitiriam a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só seria feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

A transcrição é o ponto de partida para análise, contém informações sobre as ocorrências discursivas, mas deixa de abarcar aspectos que podem ter sido importantes para aquele evento como informações visuais, tais como gestos, roupas, expressões faciais, interação com outro participante por meio de olhares, sorrisos, etc., influências externas como desconforto no ambiente em que ocorreu o grupo focal, influências internas como personalidade, temperamento, etc.

A qualidade da análise de metáforas exige atenção a diferentes aspectos e estágios do processo de exame, para que seja válido. Dentre os quais destacamos as conexões entre teoria e processo empírico, a transcrição e identificação das metáforas, o processo de interpretação dos padrões encontrados, os quais devem oferecer nos dados resultados claros, convincentes para garantir afirmações sobre o conceito de violência no discurso de professores. Realizamos a transcrição das conversas com intuito de

identificar os veículos metafóricos presentes no discurso dos falantes, bem como perceber as expressões que não estão no sentido literal. A seguir, mostraremos, em detalhes, os procedimentos que devem ser seguidos para se maximizar essa possibilidade.

5.3 Aspectos posteriores à realização do grupo focal: análise dos dados

O processo de análise das metáforas através da dinâmica do discurso funciona a partir de uma linguagem que utiliza termos ou expressões abstratas a partir de seus sentidos mais concretos (experenciais), os chamados veículos metafóricos. Após a preparação dos dados pela transcrição da gravação, as metáforas linguísticas ou os veículos metafóricos são identificados. Faz-se, então, uma codificação que identifica as características das metáforas, as quais são analisadas procurando-se uma sistematicidade que possa gerar informações sobre o conceito de violência no discurso dos participantes.

Alguns estudos empíricos de Lynne Cameron reforçam a premissa que as metáforas dos falantes revelam informação útil sobre seus valores (CAMERON, 2003). Cameron mostrou como professores revelavam através de sua fala atitudes em relação ao ensino, ao que esperavam dos educandos, e esse estudo ofereceu aos estudantes, maneiras de se pensar sobre o conteúdo das disciplinas. Em outro exemplo, Cameron mostra como metáforas criaram ideias-chave e mudaram as atitudes dos participantes no decorrer de conversas que objetivavam reconciliação. (CAMERON, 2003).

Tais metáforas podem se relacionar implicitamente, evocando entendimentos convencionais compartilhados (HOWE, 2008; STRAUSS & QUINN, 1997) e, numa maior dimensão, estudos de dados de *corpus* têm mostrado metáforas usadas em conversas sobre conceitualização de questões políticas, e como elas trazem consigo crenças e atitudes (CHARTERIS-BLACK, 2004; MUSOLFF, 2004; SEMINO, 2002).

Cada categoria de metáfora está inserida em seu contexto imediato em que foi enunciada. Enquanto identificamos, ao longo do fluxo da fala, padrões de expressões metafóricas que sugerem padrões de constituição de sentido, também precisamos encontrar maneiras de manter o contexto vivo e ativo. Depois de organizadas em categorias, as metáforas precisam de algum modo permanecer em seu contexto, isso é um critério de exame para seleção de ferramentas que ajudem na posterior análise.

Na transcrição acontece a identificação e a subcategorização da metáfora. Tarefa desafiadora, devido à dinamicidade do discurso que, muitas vezes, é controversa e exige do pesquisador análises teoricamente adequadas e coerentes com a lógica. No nível do

processamento, explicam-se como os conceitos são ativados quando itens lexicais são compreendidos como pertencentes à subcategoria das metáforas em análise, como a metáfora é interpretada e como elas organizam nossas estruturas conceituais.

Cameron justifica os parâmetros de identificação ao afirmar que a metaforicidade dos itens lexicais ocorre quando o respectivo significado literal coloca-se em contraste com o significado abstrato assumido no discurso, isto é, há uma disjunção de significados (CAMERON, 2007). Entretanto, esse significado literal pode ser recuperado para contraste através do novo sentido que o item assume dentro do contexto discursivo, portanto, é uma ruptura de significados que em algum ponto do discurso se culminam pelo contraste. Ao afirmar um significado potencial, entende-se não como ter acesso direto e objetivo aos processos cognitivos dos participantes, mas o que se tem são evidências desses processos através do que realmente pode ser observável: a linguagem.

A análise não se constitui indutivamente, de cima para baixo como são abordagens que ignoram a existência de metáforas conceituais; tampouco são dedutivas, como são abordagens cognitivas que supõem que, categorias de metáfora na fala, significam a expressão de metáforas conceituais implícitas. A análise é, no entanto, um processo interativo e recursivo que constantemente se movimenta entre as provas na fala transcrita e o contexto.

A análise foi conduzida sob o método hipotético-dedutivo, pois partimos da premissa de que os esquemas imagético-cinestésicos estão presentes em todas as emergências metafóricas no discurso, hipótese passível de confirmação, através da dedução (interpretação, avaliação e descrição) dos dados já categorizados.

Para resultados confiáveis, devemos conhecer a totalidade do discurso em questão, para combinarmos a análise da metáfora com outros meios de análise do discurso. Um estudo realizado por Marková e colegas faz uso da análise dialógica das discussões do grupo focal. Eles atribuem a grupos focais a capacidade de criar, através dos seus discursos, uma rede de construção de sentido (MARKOVÁ *et al.*, 2007), a qual se acessa através da dinâmica do discurso o uso da metáfora, bem como pela interpretação do uso da metáfora.

Estudamos a metáfora no discurso de professores, objetivando encontrar ocorrência de temas sobre o conceito de violência nas suas falas. O diálogo dos participantes pode ser organizado pela análise de como os tópicos são modelados, como ocorre a evolução da participação dos professores, do posicionamento sobre os tópicos

recorrentes que produzem temas na fala, e como esses temas, inseridos na cultura e compartilhados pelos participantes, são percebidos no discurso. Os entrevistados trazem para seus discursos suas ideias sobre violência escolar, assim como apresentam percepções que se desenvolvem no momento da interação.

Na abordagem de Cameron dada à metáfora, há uma frequente preocupação com a qualidade das análises, assim, para garantir dados confiáveis, devemos dispensar atenção a diversos aspectos que envolvem a pesquisa, tais como: transcrição, identificação e codificação de metáforas.

5.3.1 Processo de transcrição das metáforas

Dentre os procedimentos metodológicos empreendidos por Lynne Cameron para Análise do Discurso à Luz das Metáforas está o processo de transcrição do discurso através de unidade de entonação (CHAFE, 1996; DU BOIS *ET AL* 1993). Unidades entonacionais frequentemente coincidem com unidades sintáticas de oração, porém, algumas vezes, são sintaticamente truncadas. Chafe (1996) propõe considerar a realidade cognitiva para unidades de entonação, sugerindo que cada uma seria uma unidade de ideia; já que ideias são faladas geralmente uma de cada vez. Como unidade mente-corpo, a unidade de entonação é teoricamente apropriada para a perspectiva corporificada da metáfora na dinâmica dialógica. Unidades de entonação são realizações hipotéticas da atividade cognitiva, que se manifestam linguisticamente (CHAFE, 1994). A mente humana contém grandes quantidades de informação, no entanto apenas uma pequena porção está disponível ou em foco na memória de curto prazo, portanto, somente uma parte do conhecimento é expresso durante a fala. As unidades de entonação são marcadas por pausas no início e no fim, estas indicam os momentos de ativação e desativação da informação na mente, uma vez que isto se apresenta como um esforço cognitivo e consome tempo (CHAFE, 1987). Segundo os procedimentos sugeridos por Cameron *et al.* (2009), cada linha da transcrição corresponde a uma unidade de entonação, geralmente marcada pelo fôlego da produção oral, ou seja, entende-se como uma unidade o que é dito em um só fôlego, em uma única respiração.

A temporalidade da fala original é representada na transcrição, por meio de unidades de entonação. Ao longo dos trechos de discurso, o tempo utilizado na produção da unidade de entonação é de dois segundos em média, de forma que o número da unidade de entonação multiplicado por dois regressa ao tempo aproximado daquela unidade em relação ao início da conversa.

A transcrição do grupo focal para unidades entonacionais demanda habilidade e treinamento e, com tempo e esforço, possibilita resultados confiáveis. O nível de detalhamento que envolve a transcrição da gravação depende dos objetivos da pesquisa.

Na transcrição exemplificada por Cameron, além de fazermos a identificação de cada participante por meio de nomes fictícios para preservar sua identidade, marcam-se os finais das unidades de entonação por códigos para representar os tipos de entonação: uma parada total/ponto indica uma entonação final (.); uma vírgula indica um decaimento leve ou nível de tom e entonação contínua (,); uma interrogação indica entonação crescente (?); traços indicam uma unidade de entonação incompleta (--). Falas sobrepostas são marcadas com colchetes ([]). Pausas são consideradas importantes o suficiente para fins de transcrição, uma vez que metáforas deliberadas ou novas costumam ser precedidas por uma pausa. Micropausas mínimas são marcadas com dois pontos (..), micropausas um pouco maiores com três pontos (...), e pausas superiores a um segundo com o número de segundos entre parênteses, por exemplo (2.0), que indica uma pausa de aproximadamente dois segundos.

Nessa transcrição não são assinaladas sílabas tônicas, nem são transcritos detalhes da pronúncia. Os dados do grupo focal incluem várias categorias de enunciação reportada, nas quais o entrevistado, influenciado pelo que os outros participantes dizem, cita a voz de alguma outra pessoa. Tais expressões estão contidas entre divisas <Q ... Q>, o símbolo <X ... X> representa um trecho de fala indecifrável para o transcritor, por exemplo, quando um participante fala em tom baixo ou excessivamente rápido.

Para explicitação, apresentamos os itens enumerados a seguir, com exemplos retirados da transcrição do grupo focal a ser posteriormente analisado. Cada unidade entonacional é numerada após a transcrição.

1. (.) Uma parada total/ponto indica uma entonação final;

Ex.:

Rejane:

92. Acontecem as coisas, ninguém toma uma providência.
93. Eu acho que os jovens são superprotegidos no Brasil.

2. (,) Vírgula indica um decaimento leve ou nível de tom e entonação contínua;

Ex.:

Rejane:

87. Não só nas escolas,
 88. mas no nosso país,
 89. infelizmente,
 90. o que predomina é a impunidade mesmo.

3. (?) Ponto de interrogação indica entonação crescente;

Ex.:

Daniela:

983. O juiz mandou que ele viesse estudar?
 984. .. E ele se aborreceu com um professor,
 985. porque ele estava brincando com o celular bem alto?
 986. .. E o professor reclamou,
 987. fez ele sair da sala.

4. (--) Traços indicam uma unidade de entonação incompleta;

Ex.:

Natali:

949. ... Então um menino desses pode a qualquer momento
 950. num momento de raiva
 951. pode sim,
 952. pegar uma cadeira e jogar no professor,
 953. como a gente sabe que chegou a acontecer aqui ano passado em outubro?
 954. com a Sabrina?
 955. ... que o aluno mandou ela--

5. ([]) Colchetes marcam falas sobrepostas;

Ex.: Não houve ocorrência.

6. (..) Micropausas mínimas são marcadas com dois pontos;

Ex.:

Rejane:

105. Muitas vezes, eu já senti aqui que,
 106. .. como se a gente tivesse numa guerra.
 103. .. Os professores contra os alunos.

7. (...) Micropausas um pouco maiores com três pontos;

Ex.:

Rejane:

104. Professores *versus* alunos, sabe?
 105. ...Eu acho assim,
 106. que realmente a situação está caótica.

8. (3.0) Pausas superiores a um segundo com o número de segundos entre parênteses, neste caso, três segundos;

Ex.:

Hudson:

123. Ah, eu acho que,
 124. ... inclusive é
 125. ... (3.0) não é bem os gestores assim,
 126. analisando bem,
 127. eu acho a questão mesmo é do sistema, né?

9. <Q ... Q> O entrevistado, influenciado pelo que os outros participantes dizem, cita a voz de alguma outra pessoa;

Ex.:

Paulo:

9. <Q...Q> Vendo assim,
 10. que a Natali disse que,
 11. .. como a Natali citou,
 12. podemos ser vítimas,

10. <X ... X> Representa um trecho de fala indecifrável para o transcritor;

Ex.:

Paulo:

248. O que é que tem registrado de ocorrência dele?
 249. Foi a primeira.
 250. <X...X> .. Devem existir três ocorrências,
 251. pra poder se expulsar um aluno da escola.

5.3.2 Processo de identificação das metáforas

Concluída a transcrição, o passo seguinte é identificar metáforas linguísticas e sublinhar os termos-veículo. São as palavras, expressões ou frases que possuem um distanciamento do sentido concreto, mais experiencial, possuem sentido, de alguma

forma, atípico, irregular, no discurso em andamento; elas possuem algum outro sentido que é mais básico e que contribui ao sentido no contexto através da semelhança. Termos-veículo são o que a teoria cognitiva da metáfora chama de termos do domínio fonte. Termos-tópico explícitos podem estar presentes, entretanto é mais comum que veículos pareçam anômalos confrontados com o fluxo relacionado ao tópico da fala em andamento, do que em relação às palavras ou frases do tópico domínio em específico.

Lynne Cameron afirma que a metaforicidade depende do curso de evolução do contexto do discurso, e que só podemos compreender a metáfora no discurso observando como ela funciona no curso da fala ou texto. O processo de identificação das metáforas acontece após a gravação e transcrição dos dados colhidos com a realização do grupo focal. Desse modo, conferem à identificação familiaridade com o todo do evento do discurso. Usos metafóricos de palavras são identificados em contraste com o conhecimento antecedente e completo do evento discursivo.

O processo de identificação possui complexidades e dificuldades que foram explicitadas, os quais surgem na identificação porque metáforas não podem ser definidas por condições necessárias e suficientes que criem divisas claras de categoria (CAMERON, 1999). A identificação das metáforas na fala apresenta os mesmos problemas, algumas decisões sobre a inclusão ou exclusão de palavras e frases convencionais, como locuções verbais e preposicionais devem ser feitas, além de decidir em que momento uma metáfora se inicia e se finda, o qual, muitas vezes, é indeterminado. Fizemos o sublinhamento do veículo para a inclusão de tudo o que parece relevante para análise, enquanto aceitamos a impossibilidade de decidir sempre onde os pontos iniciais e finais das metáforas deverão ser assinalados.

A abordagem da dinâmica do discurso considera todos os termos possíveis para serem analisados como metafóricos, ao invés de restringir-se a tipos de metáforas ou tópicos específicos. Por exemplo, não procuramos apenas expressões relacionadas ao domínio de GUERRA e então classificamos como uso metafórico. A primeira justificativa para se considerar todas as metáforas linguísticas possíveis é confiabilidade, isto é, checar cada palavra minimiza o risco de se perder metáforas. A segunda justificativa é teórica, ou seja, podem surgir no momento da análise, metáforas que podem vir a contribuir para temas emergentes na interação.

5.3.3 Processo de codificação das metáforas

Reunir o conjunto de metáforas, codificar e encontrar padrões são processos hermenêuticos⁸ e recursivos que se científicam, não são passos autônomos, tampouco obedecem a uma sequência. Embora a codificação formal não possa ser iniciada até que a transcrição e identificação tenham sido concluídas, e apesar da codificação e busca de padrões serem descritos neste trabalho em uma sequência linear, na prática, começamos a perceber modelos e questões sobre possíveis padrões mesmo no estágio inicial no estágio de coleta de dados.

Ao identificarmos, por exemplo, um termo o qual nos leva a perceber uma atitude acerca da violência escolar como covardia, mais adiante, na análise, podemos rastrear os dados para ver se essa atitude tem a concordância do grupo, se essa visão é desenvolvida mais profundamente ou de forma mais abrangente por mais de um membro do grupo. A codificação permite organizar os dados de uma forma mais gerenciável do que a transcrição, ela permite que o pesquisador rotule os dados para averiguar possíveis padrões e temas. Cada metáfora é codificada várias vezes por seu tópico, veículo, falante e posição na fala.

A codificação dos tópicos de uma metáfora linguística é o referencial de uma palavra ou frase veículo no mundo real. Muitas vezes, na interação falada não há um tópico discursivo explícito verbalizado (CAMERON, 2007), devemos, nesses casos, inferir sobre que tópico o participante se refere, tendo por base o que ele diz nas próximas unidades de entonação para guiar a nossa interpretação.

Levando em consideração que, em cada análise, trabalhamos uma grande quantidade de metáforas linguísticas na transcrição, torna-se inviável desenvolver e associar um tópico específico para cada veículo. A nossa solução foi simplificar a codificação dos tópicos, através da construção e uso de um conjunto limitado de tópicos discursivos-chave, os quais são relevantes para o tema de nossa pesquisa. A codificação das palavras ou frases veículo foi feita de acordo com o seu conteúdo semântico. Essa etapa sofre influências da TMC, contudo é concebida com a diferença de não haver um pressuposto inicial de que certa metáfora conceitual está ativa quando um falante produz uma metáfora linguística.

⁸ Entendemos por processos hermenêuticos por envolverem a interpretação por parte do pesquisador, o qual busca encontrar sistematicidade nos termos utilizados metaforicamente pelos participantes envolvidos na discussão sobre violência. Assim, a tarefa hermenêutica se torna indispensável, devido à necessidade de organizar as ocorrências metafóricas no grupo focal.

Na abordagem de Lynne Cameron o foco são especificidades. A comunidade de falantes, em geral, é um ponto em que os estudos de Cameron se distanciam dos de Lakoff e Johnson. Para Cameron, não é pressuposto que uma metáfora linguística seja licenciada por uma metáfora conceitual pré-existente na mente do falante que conecta um domínio alvo a um domínio fonte. Neste tipo de abordagem, o veículo da metáfora linguística é a unidade básica de análise, com agrupamentos de veículos desenvolvidos pelo analista para auxiliar na descoberta de categorias e sistematicidades nas metáforas. Para assinalar as distinções ontológicas e empíricas entre as construções teóricas das metáforas conceituais, normalmente escritas em caixa alta, e os agrupamentos que emergem do trabalho com termos veículo, nós os formatamos em itálico.

Os ajuntamentos de veículos são analisados através dos dados, levando-se em consideração os tipos de domínio fonte encontrados na literatura cognitiva, mas sempre guiados pelas peculiaridades da interação falada real. Cada termo veículo é atribuído a um agrupamento que capte a essência do seu significado semântico, uma vez que não pressupomos que os veículos são resultados de domínios fonte fixos e estáticos. No processo de codificação, os agrupamentos permanecem como experimentais, maleáveis e temporários e só realmente definidos no último momento. No estágio final da análise, quando os agrupamentos são confirmados, é feita uma última checagem, para garantir uma codificação consistente.

A tradição cognitiva não fornece resposta correta para a pergunta de como atribuir e rotular uma determinada metáfora. Não há um nível único e adequado de abstração ao qual cada metáfora individual possa ser atribuída (VERVAEKE & KENNEDY, 1996). Definir a extensão de cada agrupamento e escolher terminologias que melhor o descreva é imprescindível para a análise da metáfora. Processo que envolve avaliar as conexões entre metáforas e as evidências discursivas para justificar as decisões tomadas. Estas, por sua vez, contribuem para a percepção de padrões e temas nos dados. Para ser confiável, cada decisão acerca de agrupamentos segue atentiosamente um princípio fundamental desse tipo de análise interpretativa - uma avaliação rigorosa da qualidade e dos limites da ocorrência discursiva que explica aquela decisão.

A coerência é maximizada através de discussões acerca da pesquisa, cruzamento de dados, anotações do projeto que auxiliam na consistência da análise. Contudo, temos que levar em consideração na hora de responder às perguntas da pesquisa sobre conceito de violência das pessoas, como a natureza e os resultados do processo são úteis na

maneira com que nós trabalhamos com os dados codificados para propiciar que encontremos padrões e temas no uso da metáfora.

Embora nos esforcemos para manter o máximo de rigor possível, a metodologia de agrupamento de veículos é hermenêutica e abrange imaginação e criatividade do pesquisador na descrição de como as metáforas melhor se classificam. Inevitavelmente, alguns agrupamentos de veículos metafóricos terão delimitações obscuras, seja por se tratar de um processo hermenêutico, seja por envolver a natureza dinâmica da língua em uso.

Os resultados da codificação de metáforas são possibilitados depois de serem atribuídos um conjunto completo de códigos a cada metáfora na transcrição. Os dados foram sintetizados de uma forma que possam ser gerenciáveis, para avaliar hipóteses ou estabelecer tendências. As metáforas permanecem em seu contexto discursivo, conectadas a ele assim como na transcrição. Os dados que são produto da codificação podem ser usados de duas maneiras para fornecer uma descrição quantitativa dos dados, bem como explorar redes de metáforas em uma descrição qualitativa.

A definição da pesquisa qualitativa para este trabalho se constitui como processo importante a ponto de alterar os resultados ao final das análises. Segundo Brandão (2000), “construção do objeto” diz respeito, entre outras coisas, à capacidade de optar pela alternativa metodológica mais adequada à análise daquele objeto. Nossas conclusões somente são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a que o uso dos instrumentos permite chegar, relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos.

Durante a realização de nossa pesquisa, fizemos algumas escolhas de imediato, enquanto outras foram terminadas no decorrer da coleta de dados, até mesmo posteriormente à coleta. Neste trabalho, optamos pelo recurso da pesquisa qualitativa que, apesar dos riscos e dificuldades que impõe, revela-se sempre um empreendimento profundamente instigante, agradável e desafiador.

Realizamos um grupo focal entre sete professores, com questionamentos voltados para a realidade com a qual convivem diariamente em sua profissão, situações de violência escolar. Temos o objetivo de compor o universo de investigação que permita qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla sobre a emergência de metáforas sistemáticas no

discurso dos participantes, bem como sobre a conceitualização de violência por esse grupo. Optamos pela pesquisa qualitativa especialmente por que fornecem dados muito significativos e densos, mas, também, sentimos a necessidade de gerenciamento desses dados, caso contrário se tornariam difíceis de serem analisados. De modo geral, após a realização do grupo focal, que teve duração de 52 minutos, realizamos a transcrição para unidades de entonação. Esse material foi organizado e categorizado segundo critérios relativamente flexíveis e definidos, de acordo com os objetivos da pesquisa (CAMERON & STELMA 2004).

Durhan (1986) alerta para as muitas armadilhas embutidas no processo de identificação subjetiva que se estabelece nesse tipo de coleta de dados, especialmente quando pesquisador compartilha um mesmo universo cultural. Nesses casos, adverte, corre-se sempre o risco de começar a explicar a realidade exclusivamente pela ótica do interlocutor. De acordo com Velho (1986), o risco existe sempre que um pesquisador lida com indivíduos próximos, às vezes conhecidos, com os quais compartilha preocupações, experiências, dificuldades, concepções. Trata-se de um trabalho árduo e, numa primeira etapa, mais “braçal” do que propriamente analítico.

Após a etapa de organização do material coletado, procedemos a um mergulho analítico profundo nas teorias que fundamentam este trabalho como a TMC, Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos, abordagens de Cameron (2003) para a metáfora, de modo a produzir interpretações e explicações que procurem dar conta, em alguma medida, do problema e das questões que motivaram a investigação. Realizamos muitas leituras do material de que se dispomos, cruzando informações e interpretando respostas, buscando com certo grau de objetividade, o que se depreende da interpretação dos dados.

Assim, fragmentos de discursos, trechos de entrevistas, expressões recorrentes e significativas constituem traços, elementos em torno dos quais construir-se-ão hipóteses e reflexões, serão levantadas dúvidas ou reafirmadas convicções. Aqui, como em todas as etapas de pesquisa, é preciso ter olhar focalizado na teoria, operando com referencial teórico.

Para estabelecer provas de padrões metafóricos e temas emergentes que respondam às questões da pesquisa, a análise dinâmica e dialógica usa os dados codificados. No estágio de codificação, certos padrões de uso de metáforas começam a se revelar para o analista. Nessa fase qualitativa e interpretativa do trabalho empírico,

tais padrões sugestivos são examinados minuciosamente para constatar se há provas suficientes que possam garanti-los como descobertas.

A análise semântica do agrupamento de veículos é contrastada com a análise das metáforas em ação à luz das dinâmicas do discurso. Um intervalo conectado de metáforas na organização pode sugerir que se volte à transcrição para lançar um olhar mais próximo à interação e à função discursiva das metáforas: as ideias, atitudes ou julgamentos que metáforas são usadas para afirmar, negociar, endossar ou resistir. Tendo por fundamento a abordagem da metáfora conforme desenvolve Lynne Cameron e o quadro teórico da dinâmica do discurso, buscaremos proceder à análise dos dados obtidos no grupo focal, em que professores da rede pública estadual de ensino dialogam acerca de violência escolar e de seus desdobramentos.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A interação discursiva com professores referente ao tema violência escolar permitiu grande riqueza de abordagens e olhares sobre o fenômeno, a partir da análise do texto transcrito após a realização do grupo focal. Identificamos os tópicos discursivos mais recorrentes durante a interação do grupo, tais como protecionismo legal para os adolescentes, tipos de violência, governo/sistema, família, perspectiva de futuro, mídia, inversão de valores, riscos à vida, desrespeito ao professor, sistema educacional. Dentre esses tópicos, selecionamos para análise cinco que foram mais discutidos pelos professores tais como violência no interior da escola, violência em outros ambientes, impunidade, riscos da profissão e sistema, os quais serão retomados e analisados a seguir.

O tópico, segundo Brown e Yule (1983), pode ser entendido como “o assunto acerca do qual se está falando ou escrevendo”, e está na dependência de um processo colaborativo que envolve os participantes do ato comunicativo. Nessa mesma linha se posiciona o trabalho de Jubran *et al.*, o qual afirma que o tópico é uma categoria abstrata, primitiva, que se manifesta “na conversação, mediante enunciados formulados pelos interlocutores a respeito de um conjunto de referentes explícitos ou inferíveis, concernentes entre si e em relevância num determinado ponto da mensagem” (JUBRAN *ET AL.*, 1992).

Neste sentido, Cameron e Maslen abordam a atividade discursiva como relativa a cada participante na emergência de múltiplos subsistemas que interagem em cada indivíduo do grupo, seja em relação à linguagem, à cognição, etc., (CAMERON & MASLEN, 2010).

Aspectos como concernência, que indica a relação de interdependência semântica entre os enunciados – implicativa, associativa, exemplificativa ou de outra ordem – pela qual se dá sua integração no referido conjunto de referentes explícitos ou inferíveis; relevância, que diz respeito à proeminência desse conjunto, decorrente da posição focal assumida pelos seus elementos; além da pontualização, que tange à localização desse conjunto, tido como focal, em determinado momento da mensagem, devem ser levados em consideração para a identificação dos tópicos discursivos (JUBRAN *ET AL.*, 1992).

Ainda segundo o autor, os tópicos podem ser observados em dois níveis: no plano hierárquico e no plano sequencial. No plano hierárquico, as sequências textuais se

desdobram em supertópicos e subtópicos, dando origem a quadros tópicos, caracterizados, obrigatoriamente, pela contração num tópico mais abrangente e pela divisão interna em tópicos co-constituintes; e, possivelmente, por subdivisões sucessivas no interior de cada tópico co-constituente, de modo que um tópico pode vir a ser ao mesmo tempo supertópico ou subtópico, se mediar uma relação de dependência entre dois níveis não imediatos” (JUBRAN *ET AL.*. 1992).

No que diz respeito ao plano sequencial, dois processos básicos caracterizam a distribuição de tópicos na linearidade discursiva: a continuidade e a descontinuidade. A continuidade se caracteriza por uma relação de adjacência entre dois tópicos, com abertura de um tópico subsequente somente quando o anterior é esgotado. A descontinuidade se caracteriza por uma perturbação da sequencialidade linear, causada ou por uma suspensão definitiva de um tópico, ou pela cisão do tópico, que passa a se apresentar em partes descontínuas (JUBRAN, 1993). Fato que constatamos em alguns pontos da discussão, mas logo tratamos de interferir no sentido de manter a atenção do grupo focal.

Para as análises que seguem, usamos como ponto de partida o conceito de tópico explicitado acima por Brown e Yule, com base na recorrência, um dos fatores considerados por Cameron (2003) para emergência de metáforas sistemáticas. Selecionamos cinco tópicos pertinentes às falas dos professores, sobre os quais propomos metáforas sistemáticas, as quais são apresentadas e discutidas nas sessões que se seguem. Os tópicos discursivos são **violência no interior da escola**, seja em sala de aula, corredores, pátio, entrada (local de vulnerabilidade de estudantes e de funcionários); **violência em outros ambientes** como familiar, social, religiosa, sexual, etc.; **impunidade** dos estudantes por parte dos setores responsáveis pela educação e acompanhamento de seu desenvolvimento como família, escola, conselhos tutelares, governo, etc.; **riscos da profissão**, pois ser professor é uma tarefa arriscada, visto que são profissionais que lidam com públicos diversos, alguns de procedência duvidosa, com reações agressivas ao menor desacordo do responsável por gerir a sala de aula, etc.; **sistema**, uma vez que, na escola, todos desempenham papéis predefinidos, com funções preestabelecidas, gerando em algumas ocasiões “amarras” que interferem negativamente no processo educativo. Para chegar a esses tópicos, como dito anteriormente, utilizamos o critério da recorrência, bem como o da observação e análise da dinâmica do discurso e interpretação de metáforas que acontecem no nível de episódios e no nível do evento do discurso, no caso a discussão do grupo focal.

6.1 A ESCOLA É UM CAMPO DE BATALHA

Na análise da transcrição do texto produzido pelo grupo focal, muitas expressões e veículos metafóricos foram identificados em referência ao campo semântico do belicismo. Termos como “agressão”, “arma”, “medo”, “guerra”, “enfrentar”, “vítima”, “ameaça”, “morte”, “bomba”, “explosão”, “prender”. Conforme a proposta de Cameron e de outros pesquisadores, de que a metáfora no discurso transcrito, possui um contraste de significação entre o literal e o contextual (CAMERON, 2007; CAMERON E MASLEN, 2010), podemos afirmar que houve a emergência da metáfora analisada neste tópico. Este tópico discursivo, guerra, esteve no discurso de todos os professores envolvidos, do início ao final da interação, revelando a tentativa dos participantes do grupo de ajustarem um conceito sobre violência escolar em termos de guerra.

A moderadora do grupo iniciou a discussão questionando ao grupo sobre os sentimentos que primeiro surgiam quando ouviam a expressão “violência escolar”. Três participantes emitiram respostas que revelaram pânico como “medo”, “preocupação”, sugerindo sentimentos de alerta e perigo, comuns em situações de guerra. Nos excertos apresentados neste trabalho, a forma textual utilizada tenta representar algo como dinâmica temporal de forma icônica, através do uso de unidades de entonação. Uma unidade de entonação, descrita por Chafe (1996) é o discurso produzido sob um único contorno de entonação, frequentemente, porém nem sempre, com uma única respiração. Como unidade mente-corpo, a unidade de entonação é teoricamente apropriada para a perspectiva incorporada da metáfora na dinâmica do discurso. Paulo, a seguir, emite seu pensamento sobre o sentimento que primeiro veio à sua mente com relação ao tema:

Paulo:

9. <Q...Q> Vendo assim,
10. que a Natali disse que,
11. .. como a Natali citou,
12. podemos ser vítimas,
13. se tornar vítimas disso,
14. .. então daí é que bate o medo.
15. ... O medo bate porque assim,
16. a escola por ser pública,
17. .. por ser uma instituição pública,
18. onde todos entram,
19. todos podem sair

20. livremente, né?
 21. aaaa--
 22. a sensação de falta de segurança
 23. é grande,
 24. ... (2.0) daí o medo.

Um pouco mais à frente no discurso de Rejane observamos outras expressões metafóricas relacionadas ao campo semântico de guerra: “guerra”, “armas”, “caótica”, “contra”. Adiante no discurso, Hudson retoma o mesmo tópico discursivo (violência como guerra) em consonância com as observações de sua colega e usa termos como “enfrenta”, “enfrentamento”. Outro professor, Paulo, mais adiante participa da emergência da metáfora usando os termos “prende”, fazendo uma relação entre os prisioneiros de uma guerra, derrotados, e alunos, prisioneiros dentro da sala de aula. Usa também o termo “revolta”, indicando que o sentimento que aflora dos combatentes vencidos é o mesmo que surge nos alunos, mantidos aprisionados na sala de aula.

Rejane:

105. Muitas vezes, eu já senti aqui que,
 106. .. como se a gente tivesse numa guerra.
 103. .. Os professores contra os alunos.
 104. Professores *versus* alunos, sabe?
 105. .. Eu acho assim,
 106. que realmente a situação está caótica.

Para que a metáfora seja sistemática, ela precisa emergir no discurso de vários participantes. Assim, ela ganha relevância, pois a sua emergência conjugou uma série de elementos envolvidos no sistema: os fatores culturais, sociais, históricos, pragmáticos e cognitivos de cada indivíduo integrante do grupo focal. Desse modo, é possível afirmar que houve a emergência da metáfora ESCOLA como CAMPO DE BATALHA. Portanto, faz-se necessário apresentar aqui mais exemplos dos mesmos veículos e outros relacionados que sugerem que os professores conceitualizam violência escolar em termos de guerra. Vejamos a seguir trechos de mais três professores, Hudson, Rejane e Paulo.

Hudson:

179. E,
 180. ... (4.0) muitas vezes,
 181. é a custo que eu reconheço,
 182. mas às vezes o aluno encara mesmo o professor como
 183. um inimigo pra ele se autoafirmar no grupo, aquela coisa.
 184. Aí ele enfrenta, parte para o enfrentamento,
 185. pra ele não tem consequência, não tem nada, né? ele vai até os últimos--

Rejane:

379. <Q...Q> e eu faço que nem a Natali estava dizendo,
 380. dentro da minha sala de aula
 381. o momento que eu estou lá
 382. eu procuro conversar eu procuro usar as armas que eu tenho.
 383. Quais são as armas que a gente tem?
 384. .. Só a conversa mesmo né?
 385. E os pontos,
 386. que é só o que eles querem.

Paulo:

822. Quando você prende o aluno na sala de aula,
 823. aí cria a revolta.
 824. Ele não quer,
 825. .. ele vai fazer de tudo para você colocar ele pra fora,
 826. aí é quando começa a entrar a questão da violência dentro da sala de
 827. aula.

Nesse momento do discurso, pela primeira vez, percebemos a ocorrência do esquema imagético-cinestésico de RECIPIENTE. Sustentam os autores que os sistemas conceituais humanos fundam-se em nossa experiência física e cultural (LAKOFF E JOHNSON, 1980). No caso do esquema imagético-cinestésico, essa proposta possui relação com deslocamento do corpo no espaço, pois para o paradigma experiencialista, o corpo ao se deslocar no espaço promove utilização pela mente dessa experiência, a qual é representa certas estruturas recorrentes nesses movimentos.

Sobre o esquema imagético-cinestésico de *recipiente*, Lakoff nos diz que se trata da distinção mais básica entre interior e exterior, uma vez que concebemos nosso próprio corpo como RECIPIENTE (LAKOFF, 1987). O autor chama atenção para a diversidade de atividades que mobilizam o par espacial dentro-fora: entrar e sair de

cômodos, da água, das cobertas etc.; pôr e tirar objetos de recipientes fechados, etc. No caso do trecho enunciado por Paulo, quando há desacordo entre professor e aluno quanto à sua permanência na sala de aula, “começa a entrar a questão da violência”.

Em referência à pergunta que a moderadora fez no sentido de investigar em quais momentos os professores mais se sentiam ameaçados pela violência, eles invariavelmente responderam que se sentiam mais intimidados dentro da escola, seja nas salas de aula, seja no intervalo, momento em que pode haver até morte. Neste fragmento, constatamos a utilização de um grande número de termos relacionados a um cenário de guerra, destruição, terror. A professora Rejane traz à discussão, no excerto que segue, um caso vivenciado por uma colega de trabalho na escola em que se realizou o grupo focal.

Rejane:

866. Eu sinto o tempo todo?
 867. por exemplo na hora do intervalo,
 868. aquela multidão?
 869. eu penso tipo alguém pode enfiar uma faca em mim
 870. e ninguém nem ver quem foi.
 871. Eu penso assim.
 872. .. Na sala de aula,
 873. .. no momento que o professor vira de costa para escrever?
 874. Aí,
 875. ... ele pode até,
 876. ... sem exagero, (continua)
 877. eu acho que o professor pode até morrer naquele momento, porque
 878. ... a Margarida né?
 879. que é bióloga também,
 880. .. virou as costas para escrever,
 881. eles rapidamente armaram uma bomba rasga lata,
 882. eles explodiram a bomba.
 883. Ela quase teve um infarto de medo.
 884. Imagina?
 885. aquela bomba faz o maior barulho ali fora
 886. imagina dentro de uma sala de aula
 887. perto de vocês.
 888. ela ficou passando mal e tudo.
 889. Então assim,
 890. gente eu acho que,

891. dentro da sala de aula a gente tá correndo risco sim.
 892. ... Eu sinto mais medo dentro da sala de aula do que lá fora
 893. ou quando eu estou vindo, sabe?

Lakoff e Johnson (1980) nos mostram que grande parte das metáforas está relacionada à nossa orientação espacial - noções como em *cima - embaixo, dentro - fora, frente - atrás, centro - periferia* - que emerge do fato de termos um corpo como o que temos e interagirmos como interagimos com o nosso ambiente físico. Por exemplo, a noção DENTRO-FORA emerge porque muitos movimentos que fazemos desde inspirar o ar para os pulmões e expirá-lo em seguida, entrar em casa, em lojas, bem como sair delas, etc. envolve um programa motor que muda, mantém ou pressupõe a orientação DENTRO-FORA.

A questão da violência entrar na sala de aula, mencionadas por Rejane têm como base mais uma vez o esquema imagético-cinestésicos de RECIPIENTE, que integra a conceitualização de violência escolar pelos professores, ou seja, considerando-se a sala de aula, “estar fora é estar seguro”. Os participantes parecem chegar a um acordo sobre uma possível solução para o fato de haver inúmeros casos de violência entre alunos, os quais estão em processo de formação e não possuem, na maioria das vezes, maturidade suficiente para refletir sobre as consequências dos seus atos. Eles creem que apenas vigilantes nas escolas não é suficiente para “manter o controle” da barbárie a que chegamos. Eles fazem gestos de que concordam com o que está sendo dito por Eduardo,:

Eduardo:

1120. Vai ser o seguinte,
 1121. nós vamos precisar é ser professores policiais.
 1122. Coloca a pistola aqui em cima,
 1123. e fala bom dia pessoal?
 1124. alguém que falar primeiro aí?
 1125. alguém vai falar alguma coisa?

No excerto acima, a expressão professores-policiais nos permite identificar um fenômeno de metonímia⁹, representado pelo veículo metonímico “professores-

⁹ Lakoff e Johnson (1980, p. 73) afirmam que “(...) utilizamos uma entidade para referirmo-nos a outra que está relacionada a ela. Isto é o que denominamos metonímia”.

policiais”. No centro de uma abordagem de pautada teoria Sistemas Dinâmicos Complexos há uma compreensão dos fenômenos linguísticos e cognitivos mais como processos, fluxos ou movimentos do que como objetos concretos (CAMERON, 2003, 2007; CAMERON E DEIGNAN 2006; GIBBS & CAMERON 2008; LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008). Os construtos-chave de uma perspectiva de complexidade/sistemas dinâmicos incluem inúmeros sistemas interconectados em mudanças contínuas. Trata-se de dois domínios concretos que estão em correlação, o domínio dos agentes de segurança e o dos profissionais de educação, em que as ações de um serão adotadas pelo outro. O professor poderá mesmo nesta situação hipotética ter que portar arma e realmente trazê-la à sala de aula no seu relacionamento com os alunos. Além disso, a expressão “professores-policiais” reforça a metáfora ESCOLA como CAMPO DE BATALHA, visto que um elemento do domínio de guerra ou batalha é definido em termos militares (policiais). A expressão, portanto, é usada metafórica e metonimicamente.

Entretanto, os professores são conscientes de que entre essa provável solução para o problema de atos violentos cometidos por adolescentes no âmbito escolar e a realidade é um precipício. É o que relata ao final da discussão a professora Daniela:

Daniela:

1206. E dizem que nós ainda estamos é no paraíso aqui, né?
 1207. Porque tem muita escola por aí que o professor chega,
 1208. o aluno coloca bota logo a arma na mesa,
 1209. e pergunta e aí?
 1210. Como é que o senhor gosta de dar aula?
 1211. porque aqui o negócio é desse jeito.
 1212. ... (4.0) Planalto Ayrton Senna,
 1213. Tenho uns amigos meus
 1214. que foram pra lá,
 1215. passaram no concurso e foram pra lá.
 1216. Pediram transferência,
 1217. pediram exoneração.
 1218. Porque quem manda lá são eles,
 1219. vão armados para a escola,
 1220. .. e não tem quem domine, né?

Assim como em uma guerra são necessários os mentores das estratégias do grupo, os comandantes, muitas escolas possuem dirigentes, os alunos que, “mandam” e “dominam” a sala de aula. Essa situação de guerra encerra-se tendo como principais vítimas os professores. Estas são as linhas que se aproximam do final da transcrição da conversa e por recuperarem algumas expressões que já vinham permeando o discurso, como “arma”, “armados”, além da ideia de terror que está implícita ao decorrer da fala. Assim, esta metáfora alcançou uma estabilidade discursiva e, portanto, pode ser expressa da seguinte maneira: *A ESCOLA É UM CAMPO DE BATALHA*.

6.2 VIOLÊNCIA ESCOLAR É REFLEXO DE OUTRAS VIOLÊNCIAS

Ao longo do discurso dos professores, desde o início até da interação o final, veículos metafóricos que indicavam a violência escolar como consequência de outras formas de violências foram utilizados. Os falantes fizeram relatos de que a violência é ocasionada algumas vezes pelo governo, por não oferecer condições de vida digna aos adolescentes e às suas famílias, o que acarreta numa reação vista como natural pelo grupo. A desigualdade social prejudica pessoas de todas as faixas etárias, principalmente os jovens de classe de baixa renda, incapazes de ascender socialmente pela falta de uma educação de qualidade, de melhores oportunidades no mercado de trabalho e de uma vida sadia e digna (CARDIA & SCHIFFER, 2002; FERNANDES, 2004). A impossibilidade de manutenção pacífica de uma sociedade desigual é o que motiva a violência em muitos casos.

Outra responsável, na opinião do grupo, por comportamentos violentos é a família, a qual, por ser desestruturada, não proporciona um acompanhamento de suas necessidades. A família constituída de obrigações juntamente com o Estado fere de forma grave o que preconiza a Constituição Federal de 1988¹⁰. Dessa forma, a violência parece estar instalada desde muito cedo na vida de um indivíduo, desde o contexto familiar, considerando a violência doméstica, até o escolar (MALDONADO & WILLIAMS, 2005), tendo como cenário uma sociedade incapaz de suprir as

¹⁰ “Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

necessidades básicas, educativas e humanizadoras para seus indivíduos (JORGE, 2002; RIBOLLA & FIAMENGHI, 2007).

Mostraremos algumas passagens a fim de promover a visualização da participação de vários interlocutores na emergência desta metáfora, ao repetir alguns veículos e usar outros, desenvolvendo assim a metáfora sistemática por hora analisada. No excerto a seguir da fala da professora Rejane, há na expressão “vêm de famílias desestruturadas” o esquema de CAMINHO, que tem como elementos estruturais um *ponto de partida*, um *trajeto* e um *ponto de chegada*, sobre o qual Lakoff (1987) nos diz que todas as vezes que nos movemos, há um lugar de onde partimos e um lugar para onde nos dirigimos, há uma sequência de localizações que conectam pontos de partida e de chegada, e há uma direção.

Rejane:

79. Até por causa do próprio contexto social em que esses meninos vivem.
 80. ... Vêm de famílias desestruturadas,
 81. muitas vezes vêm pra escola só pra se alimentar,
 82. às vezes pra fugir de casa pra não apanhar.
 83. Então, tem todo um contexto,
 84. por trás disso aí.

Hudson:

160. E aí se não existe,
 161. ... dentro de casa algo que dê o limite,
 162. nada vai dar mais limite pra ele na sociedade.
 163. .. Durante essa idade não.

Hudson:

494. ..Ao meu ver,
 495. a gente tem violência,
 496. porque não temos?
 497. Assim,
 498. ... condições em nenhuma época,
 499. de manter uma desigualdade social pacífica.
 500. Ao meu ver,
 501. isso é um impossibilidade.
 502. Enquanto existir ricos e pobres o negócio vai pegar?

Hudson:

524. .. Daí uma mãe vinha puxando um menino assim pela orelha sabe?
 525. Chegou pra mim e disse professor você tem que dar um jeito no meu menino
 526. que não aguento mais ele em casa.
 527. Daí eu pensei,
 528. ... rapaz meu deus do céu,
 529. a escola pode fazer maravilhas,
 530. mas não faz milagre não.
 531. .. Não faz.
 532. Se você minha senhora se você dentro da sua casa
 533. não puder dar o mínimo de educação,
 534. os rudimentos de civilização,
 535. de humanismo pros seus filhos?
 536. então a escola não vai obter êxito nessa matéria de jeito nenhum.

Eduardo:

609. Depois a mãe dele veio aqui e você começa a entender,
 610. a mãe dele trabalha demais
 611. o pai é bruto.
 612. Os meninos são criados de uma maneira totalmente solta.

Eduardo, mais adiante no discurso introduz um aspecto causador da violência: o sistema educacional brasileiro¹¹. De acordo com o PNE, Plano Nacional de Educação (Lei n.º. 10.172/2001), uma das principais prioridades refere-se à garantia de acesso ao ensino fundamental obrigatório de oito séries a todas as crianças de 7 a 14 anos. A dificuldade apontada por Eduardo neste momento do discurso decorre da falta de alternativas que os alunos encontram na escola. O professor critica o sistema em sua organização curricular, uma vez que oferece aos estudantes uma grade de disciplinas as quais muitas vezes não terá utilidade na vida social deles, conforme apresentamos a seguir:

Eduardo:

635. .. Então se impõe ao cara como impuseram a nós também.

¹¹ A atual estrutura e funcionamento da educação brasileira decorre da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96) que, por sua vez, vincula-se às diretrizes gerais da Constituição Federal de 1988, bem como às respectivas Emendas Constitucionais em vigor.

636. conhecimentos que nunca serão utilizados em nossa vida,
 637. mas tínhamos obrigação de sabê-los,
 638. nem que fosse pra fazer uma prova ali.
 639. Muitas vezes ocasiona uma reação também,
 640. desse aluno a um sistema macabro.
 641. Do meu ponto de vista,
 642. um sistema falido?

A atividade do discurso é vista como desdobramento do sistema dinâmico complexo que é o grupo de pessoas engajadas na discussão. Como os falantes constroem suas ideias sobre as dos outros ou sobre suas próprias ideias, ou discordam e oferecem alternativas, o sistema dinâmico do discurso desenvolve-se, adapta-se e flui. O sistema da dinâmica do discurso surge da interação dos subsistemas de cada falante. A metáfora na perspectiva da dinâmica do discurso se torna processual, emergente e aberta a mudanças.

Ao invés de ver a metáfora como uma 'ferramenta' ou algum outro tipo de objeto que é colocado em uso, um olhar processual se atém à atividade da metáfora. Uma metáfora não é parte do sistema posta em uso; numa perspectiva dinâmica, há apenas o uso. Através de auto-organização e emergência, metáforas e sistemas de metáforas podem se estabilizar fora de uso. Essa estabilidade, no entanto, é dinâmica, aberta a mudanças posteriores, e acompanhada por flexibilidade. Cada instância de metáfora está firmemente inserida em seu contexto imediato de discurso.

Verificamos quase ao final da interação entre os participantes, a estabilidade discursiva que foi perceptível desde o início do Grupo Focal. As professoras Natali e Daniela usam termos como “reflexo”, “refletir”, expressando que a metáfora permeou todo o momento do diálogo dos professores, como verificamos a seguir. Além disso, fizeram referência à falta de apoio da família, bem como retomaram termos anteriormente proferidos pela maioria dos participantes como “limite”.

1173. Natali: Eu acho que a violência assim,
 1174. ... eu não sei se ela sai da escola?
 1175. .. e vai pra fora não?
 1176. Eu acho que ela vem de fora e entra na escola.
 1177. ... Eu vejo assim,
 1178. porque querendo ou não,
 1179. o aluno aqui,

1180. ele é o reflexo do que ele é lá fora.
 1181. ... Se em casa ele não respeita ninguém?
 1182. ele agride o pai ele agride a mãe,
 1183. ele não tem limite?
 1184. Na escola ele vai respeitar o professor?
 1185. ... (4.0) Não vai, de jeito nenhum.
 1186. Então eu acho que,
 1187. ... o que acontece fora está começando a se refletir dentro da escola.
 1188. Inclusive, às vezes, eu acho que isso já está,
 1189. à beira da barbárie.

Nesse trecho enunciado por Natali, há ocorrência de inúmeros veículos metafóricos acerca da violência “ela sai da escola”, “vai pra fora”, “vem de fora”, “entra na escola”, visto que ela se refere à violência como uma entidade com volição que entra e sai de determinados ambientes. O ser humano experimenta tanto ser um recipiente como também estar dentro de um por meio de seu corpo. O esquema imagético-cinestésico de RECIPIENTE define a distinção mais básica de, por exemplo, dentro e fora. Muitas são as experiências de interioridade e exterioridade com nosso corpo: inalar e exalar, estar dentro de um local ou fora deste, engolir e cuspir etc. A partir dessas experiências, expressões são elaboradas, usando elementos estruturais que se referem a limites, interioridade e exterioridade. O abstrato está sendo dito através de noções básicas e concretas.

Esse esquema possibilita observações sobre seu desenvolvimento, os quais o caracterizam como uma estrutura sequencial. Se existe um recipiente é porque existem limites que marcam uma orientação dentro e fora, bem como pode haver movimento de um conteúdo em direção ao interior ou ao exterior do recipiente. Constatamos esse movimento da violência, abordada por Natali como detentora de livre acesso à escola.

Daniela:

1228. Acho que tudo tem uma relação, né?
 1229. Como a Natali falou,
 1230. <Q...Q> a violência que temos lá fora reflete aqui,
 1231. ... dentro da escola.
 1232. Porque se o aluno --
 1233. O pai vive bêbado,
 1234. a mãe muitas vezes não está em casa pra dar um apoio,
 1235. Quando chega o pai bate na mãe,
 1236. bate nos filhos.

1237. Falta comida,
 1238. falta dinheiro,
 1239. e aí eles jogam --
 1240. Tem o consumismo e eles jovens?
 1241. querem andar bonitinho,
 1242. querem um celular?
 1243. Aí vão fazer tudo.
 1244. Vão roubar,
 1245. vão matar.
 1246. E o que eles virem pela frente eles fazem.

6.3 VIOLÊNCIA É CONSEQUÊNCIA DA IMPUNIDADE

A Teoria da Metáfora Conceitual de Lakoff e Johnson (1980) ofereceu a possibilidade tentadora de descobertas sobre as ideias das pessoas pela investigação das metáforas por elas usadas. A metáfora pode ser usada como uma ferramenta para elucidar conceitualizações das pessoas sobre os mais diversos tópicos através da Análise do Discurso à Luz das Metáforas, uma vez que há uma abordagem da metáfora à luz da dinâmica do discurso, situada numa perspectiva de complexidade/sistemas dinâmicos.

Desde o início do grupo focal, após o segundo questionamento da moderadora o qual se relacionava com o comportamento dos agentes da violência escolar, que motivações influenciavam suas ações, surgiu uma discussão iniciada por Hudson em torno do tema impunidade como uma das principais causas da violência.

Mod. Gente, vocês podem conversar não apenas comigo, tá? Com vocês mesmos. Bom, eu queria perguntar a vocês, como vocês acham que os agentes da violência escolar decidem suas ações? Influenciados por que situações, por que motivações?

Hudson:

36. Eu acho que a --
 37. .. questão da impunidade da ação
 38. do agente
 39. da violência dentro da escola, acho que ele age muito
 40. .. na certeza da impunidade.
 41. Não vai acontecer nada com o aluno indisciplinado, a gente sabe que--
 42. .. não vai ser transferido, não vai ser reprovado, não vai ser
 43. ... acontecer nada com eles, sequer vai ser chamado à atenção. Porque
 44. ... é uma coisa que ficou da rotina. Acho que é isso.

No ambiente escolar, a prática de impunidade e superproteção aos infratores das regras sociais se inicia na tentativa de diminuir os índices de reprovação e forçar os professores a garantirem a aprendizagem. No discurso dos professores verificamos que há todos os artifícios de recuperação, como aplicação de atividades extras para melhorar a nota dos estudantes, indiscriminadamente. Deste modo, o aluno que não estudou, deixou de cumprir com seus deveres entregando suas atividades ou simplesmente optou por não fazer aquilo que deveria descumprindo as regras, é premiado. Na escola, os estudantes convivem com a realidade de não ter que arcar com as consequências de seus atos, pois a nota que deveria, de fato, refletir o descumprimento das regras estabelecidas, ensinadas e cobradas pela escola é modificada para cima, independente das razões que a teriam feito ser menor.

É perceptível nas escolas que, desde cedo, o estudante aprende que não importa o quanto suas ações estejam em desacordo com o estabelecido, porque depois haverá uma alternativa para que a situação seja resolvida, ainda que seja descumprir impunemente as regras. A preocupação do grupo de professores tange à tentativa de entender com que mentalidade esses alunos vão crescer, sabendo que eles não precisam cumprir as normas, pois terão ainda que não solicitem uma segunda chance. A violência está institucionalizada, a partir da prática da impunidade em nossas escolas. Professora Gabriela, a seguir colabora para a emergência da metáfora *VIOLÊNCIA É CONSEQUÊNCIA DA IMPUNIDADE*:

45. Gabriela: Eu acho que é a convivência
 46. ..dos gestores, né?
 47. Não vamos dizer assim,
 48. .. absolutamente em todos os casos,
 49. mas na grande maioria, eles não querem se indispor, né?
 50. Tendo em vista que
 51. ..é
 52. ... normalmente as escolas públicas, né
 53. .. são frequentadas por alunos que
 54. .. a gente não pode assim pagar pra ver, né?
 55. Até onde vai a atitude de um aluno
 56. .. revoltado, né?

A abordagem desse assunto não se restringiu à escola, mas teve repercussão em todo o país, uma vez que a exorbitante falta de punição para casos de transgressões no

Brasil gera manifestações violentas por todo o país. A responsabilidade do judiciário pela onda de violência se refere, dentre outras ações, à prática frequente de aceitar amplamente os recursos apresentados pelos réus. Grande parte das investigações policiais fica incompleta ou é arquivada e, com isso, a criminalidade apresenta índices maiores a cada ano. Toda a sociedade é vítima desse complexo problema da violência, já que a solução não é apenas prender delinquentes. Trata-se de uma discussão ampla que vai desde causas de ações violentas, corrupção, desigualdade social, falta de oportunidades; até a detenção e recuperação do transgressor, o qual supostamente deveria retornar à sociedade melhor do que quando entrou na prisão.

Do mesmo modo, na fala de Rejane, a seguir, retomando a fala de Hudson, logo acima, demonstra indignação com casos em que os criminosos de 15,16, 17 anos têm julgamento pela idade não pela gravidade do crime. A escola deveria fornecer valores os quais reafirmassem a necessidade de mudança de conduta da sociedade. No entanto, está criando uma cultura de "dar uma nova chance" e, do mesmo modo fazemos aos políticos corruptos, aos assassinos, etc. Os professores, forçados pelo sistema, ensinam que não é preciso cumprir as regras e educam para a violência, para o desrespeito e para a impunidade.

Rejane:

85. <Q...Q> E, além disso, o Hudson falou da impunidade,
86. eu concordo com ele plenamente.
87. Não só nas escolas,
88. mas no nosso país,
89. infelizmente,
90. o que predomina é a impunidade mesmo.
91. ..É isso que os jovens estão vendo, entendeu?
92. Acontecem as coisas, ninguém toma uma providência.
93. Eu acho que os jovens são superprotegidos no Brasil.
94. Eu acho isso errado, né?
95. .. Um cara de 17 anos e 11 meses e comete um assassinato,
96. é considerado menor de idade, né?
97. ... No Brasil existe isso.

O participante Paulo também aborda as diferenças entre o comportamento de alunos de escola pública e particular.

Paulo:

188. ... Eu já vivenciei
 189. as duas situações.
 190. Tanto de escola particular como de escola pública.
 191. Durante todos os anos da minha vida
 192. ... educacionais eu estudei em escola particular.
 193. ... (3.0) A sensação que eu tenho
 194. de violência na escola particular e violência na escola pública
 195. .. é só a questão da penalidade.
 196. ... (3.0) Na escola pública,
 197. pra você poder
 198. expulsar um aluno,
 199. dar a transferência do aluno da escola,
 200. não é com um simples ato.
 201. Você precisa passar primeiro por um Conselho Tutelar,
 202. ... o aluno tem que ter três ocorrências registradas em escola.
 203. .. Você tem que juntar o Conselho Escolar e o Conselho Tutelar,
 204. pra que esse aluno possa ser transferido de uma escola pra outra.
 205. ... (4.0) No caso da escola particular,
 206. eles são bem mais rígidos,
 207. e eles aplicam as regras da escola com mais rigidez.
 208. .. Se você fez isso,
 209. você vai ser punido de acordo com a escola.
 210. .. E aí eles dão a transferência do aluno
 211. na hora que eles bem entenderem.

A questão da impunidade é retomada tanto por Gabriela, quanto por Rejane logo à frente.

Gabriela:

411. Eu vejo assim né?
 412. que,
 413. .. diante de toda essa dificuldade a gente acaba tendo nosso trabalho
 414. distorcido.
 415. Porque a gente chega com o objetivo ali de repassar informação né?
 416. .. Até porque assim,
 417. o professor ele é mais que um repassador de informações

418. ele é um articulador de relações.
 419. .. E às vezes você se vê em meio
 420. ... a tanto desinteresse
 421. a tanta indisciplina
 422. e a tanta impunidade,
 423. que você fica perdido.

Obviamente essa situação tem suas origens na história da educação pública brasileira. Somente há uma década, o Brasil conseguiu matricular todas as crianças de 7 a 14 anos na escola. Há 40 anos, a maioria da população precisava investir tempo e muito dinheiro para conseguir que seus filhos estudassem além do ensino primário. Era preciso fazer o curso de admissão e passar no teste que era mais difícil do que um vestibular para, então, frequentar o que seria o segundo ciclo dos estudos. As escolas tinham, efetivamente, os mais inteligentes, estudiosos e interessados em suas salas de aula.

Os professores tinham *status* de mestres e o ensino era de qualidade, as notas eram em décimos e não havia provas, nem chance de recuperação. Mas com a universalização da educação, auxiliada pela força da lei e da promotoria pública que prende pais que não mandam seus filhos para a escola e, ainda mais, por programas governamentais que pagam para que os mais pobres mandem seus filhos para a escola. Se os alunos se sentem obrigados a estar no ambiente escolar e não compreendem o valor dessa experiência, irão desrespeitar os colegas e os professores, demonstrando sua discordância em relação à imposição.

Em relação ao fato de a maioria dos alunos não dar valor aos estudos, o posicionamento de Hudson ocorre no sentido de justificar esse desinteresse. Nas situações em que o aluno não necessita se esforçar para alcançar seus objetivos, ele não recebe nenhum tipo de sanção, fatalmente vai haver um comportamento reprovável perante a comunidade.

Hudson:

688. .. Algum tempo atrás,
 689. o acesso, por exemplo, ao ginásio
 690. .. era --
 691. .. tinha um exame de admissão.
 692. Aquela coisa,
 693. ... pra passar o cara tinha que estudar.

694. Ou o cara queria aquilo ali,
 695. ... ou então não dava rock não, né?
 696. Agora não,
 697. o cara tem,
 698. ... recuperação,
 699. ... recuperação paralela,
 700. .. tem Conselho Escolar,
 701. .. tem progressão.

O termo “cabeça” é utilizado metonimicamente para se referir ao ser como um todo na frase “com que cabeça esse aluno vai crescer”, diz respeito à estrutura hierárquica que é entendida no esquema PARTE PELO TODO de Lakoff (1987). Os conceitos de nível básico são significativos para nós porque eles são caracterizados pelo modo como nós percebemos a forma global das coisas em termos da estrutura da parte pelo todo e pelo modo como nós interagimos com as coisas com nossos corpos. Dessa forma, como nossas ações estão diretamente ligadas às nossas percepções, que são individuais e relacionam-se à cultura de cada indivíduo. Há também um indicativo do esquema RECIPIENTE, uma vez que a professora Rejane está se referindo ao conteúdo absorvido pelo aluno, aquilo que enche sua cabeça.

Rejane:

999. Aqui na escola.
 1000. A impunidade é muito grande, assim.
 1001. com que cabeça esse aluno vai crescer
 1002. <X...X> Sabendo que ele pode tudo?
 1003. .. ele matou o padrasto e em vez de ele estar preso ele está numa escola?
 1004. O juiz mandou ele estudar.
 1005. ... Impôs,
 1006. obrigou a escola a receber.
 1007. Quer dizer –
 1008. Ele se livrou do assassino e jogou pra nós.
 1009. Então é uma situação muito suspeita mesmo é complicado.

Por diversas vezes, os professores utilizam expressões nas quais ocorre o fenômeno do esquema imagético-cinestésico CAMINHO como por exemplo “até onde vai a atitude de um aluno revoltado”, “ele parte para o enfrentamento”, “estamos à beira

da barbárie”, “a gente chega com um objetivo”, “a gente fica perdido”, “o acesso ao ginásio era admissão”.

Sobre o esquema imagético-cinestésico CAMINHO, que tem como elementos estruturais um ponto de partida, um trajeto e um ponto de chegada, Lakoff (1987) afirma que todas as vezes que nos movemos, há um lugar de onde partimos e um lugar para onde nos dirigimos, caracterizando uma sequência de localizações que conectam pontos de partida e de chegada, e há uma direção.

Os esquemas de movimento (imagético-cinestésicos) que são memórias esquemáticas de nossos movimentos corpóreos podem ser estendidos metaforicamente para dar sentido a experiências menos concretas. Por exemplo, a experiência mais concreta de deslocamento de um lugar para outro lugar, ligada ao esquema imagético caminho, pode nos auxiliar a dar sentido a experiências mais abstratas com o tempo: dizemos “de ontem para hoje”, como se tempo fosse espaço.

A temática da impunidade perdurou até o final a discussão, confirmando que as metáforas dos participantes também podem trabalhar implicitamente, invocando entendimentos convencionais compartilhados (HOWE, 2008; STRAUSS & QUINN, 1997). Em algumas pesquisas, estudos de dados de *corpus* têm mostrado como as metáforas são usadas em conversas sobre conceitualização de questões políticas. (CHARTERIS-BLACK, 2004; MUSOLFF, 2004; SEMINO, 2002).

6.4 CORRER RISCO É ESTAR NA FRENTE

Trabalhar diariamente, sob o risco de morte ou de adquirir alguma doença é um fator que tem sido estudado e debatido constantemente pela sociedade sob a legislação trabalhista em âmbito mundial. As profissões de risco são aquelas cujos profissionais atuam sob constante risco a sua integridade física e psicológica. Geralmente, uma profissão requer estudo, capacitação e treinamento. Em casos de atuação numa profissão de risco, o profissional deve ser reciclado constantemente e bonificado quando exposto a situações de perigo e insalubridade (ARANTES, 2008). A Organização Mundial de Saúde (OMS) considera a saúde como bem-estar físico, psíquico e social, e não apenas a ausência de doença.

O termo risco, segundo o dicionário Houaiss, significa probabilidade de perigo, geralmente com ameaça física para o homem e/ou para o meio ambiente. Para a pesquisadora Delaíde Alves Miranda Arantes (2008), alguns trabalhadores estão mais

expostos a riscos de doenças em razão do trabalho. Essa observação se aplica, dentre outras profissões, a bancários, a professores e empregados no setor da educação. São categorias consideradas, hoje, dentre as que mais se expõem ao risco de doença ocupacional, em razão do trabalho que executam.

Para contextualizar a problemática vivenciada pelos professores, apontamos alguns exemplos os quais são relativos às condições do ambiente escolar. Quando se fala em ambiente físico escolar refere-se às instalações físicas, compostas pelo espaço educativo, pelo mobiliário e pelo equipamento escolar. A falta de infraestrutura, a inexistência de projetos arquitetônicos adequados e viáveis, a falta de recursos públicos e até mesmo a utilização de instalações inadequadas dos prédios escolares são problemas reais enfrentados por grande parte das escolas públicas brasileiras.

No caso particular da estrutura física da escola, acredita-se que a falta de conforto, em todos os seus aspectos, influi no desempenho dos alunos em aula, tanto em termos de saúde, como em termos de aprendizado. O estudo correto do ambiente escolar pode ajudar a criar espaços adequados do ponto de vista térmico. Tendo em vista que Fortaleza é uma cidade de clima quente, é imprescindível dispor aos estudantes locais arejados, com boa luminosidade propícia às atividades que ali serão desenvolvidas e dar uma estrutura mínima como água potável e merenda escolar. Riscos ergonômicos são aqueles relacionados a fatores fisiológicos e psicológicos inerentes à execução das atividades profissionais. Esses fatores podem produzir alterações no organismo e estado emocional dos trabalhadores, comprometendo a sua saúde, segurança e produtividade. Podemos citar movimentos repetitivos, postura inadequada, controle rígido de produtividade, desconforto acústico, desconforto térmico, mobiliário inadequado, etc. (ARANTES, 2008).

De acordo com o que foi exposto, podemos tranquilamente catalogar os riscos mais significativos a que estão expostos os professores: ruído, iluminação, escadas, postura anti-ergonômica, movimentos repetitivos, trabalho em pé, material de trabalho inadequado, intenso uso da voz, controle rígido de produtividade, estresse, assédio moral, acúmulo de tarefas diversificadas, sobretudo, violência.

No grupo focal, percebemos em diversas passagens referência a essa realidade de riscos. Desde quando a escola passou a ser definida como a segunda casa de um aluno, o professor ganhou a obrigação de fazer parte da educação de seus “segundos filhos”, além de planejar aulas e corrigir provas e trabalhos. Se o salário fosse compatível com as múltiplas funções e os alunos um pouco mais educados e

conscientes, talvez o estresse da profissão tivesse alguma compensação. Em relação à pergunta feita pela moderadora sobre o primeiro pensamento que vinha às suas mentes em relação à violência escolar, os professores citaram “medo”, “crise de valores”, “indisciplina”. A moderadora novamente os interrogou sobre de que modo esses sentimentos os afetavam. Então, Natali se pronunciou a respeito da possibilidade real de professores sofrerem algum tipo de agressão, caso houvesse um evento de violência nas escolas. Paulo, em seguida, concorda com ela.

Natali:

25. E assim, a gente tá,
26. como nós dizemos sempre, a gente tá na linha de frente.
27. Então
28. nós somos de certa forma,
29. quem está em contato diariamente com os alunos.
30. E
31. .. com certeza com um evento desse acontecendo,
32. somos nós que estamos ali,
33. na frente, lidando com aquilo, né?
34. ... No momento que acontece.

Logo adiante, Natali respondendo ao questionamento da moderadora, reafirma a condição de sensibilidade do professor, o qual não possui respaldo para agir mais energicamente com um aluno que se comportou em desacordo com o estabelecido, temendo uma reação por parte deles os quais, muitas vezes, não pensam antes de agir.

Natali:

330. Assim,
331. eu com os meus alunos,
332. o que é que eu tento fazer?
333. Eu tento conversar e orientar no que eu posso.
334. .. Agora,
335. eu vou bater de frente?
336. com um aluno
337. que eu não sei de onde vem,
338. eu não sei qual a atitude familiar,
339. eu não sei qual é a orientação que ele tem em casa,
340. que ele tem na família.
341. Então eu vou bater de frente com ele?

342. Sem saber,
 343. o que vai vir
 344. .. pra cima de mim no caso?
 345. então a gente conversa,
 346. com eles,
 347. tenta esclarecê-los pelo menos né?
 348. Mas eu acho que chega uma hora que realmente a gente fica de mãos
 349. atadas,
 350. .. você acaba não tendo o que fazer
 351. porquê a violência que nós sofremos
 352. nas escolas?
 353. É,
 354. .. não é só a violência física não,
 355. .. tem a questão da violência,
 356. .. moral, né?

Os veículos metafóricos presentes na fala da professora Natali tais como “bater de frente”, “o que vai vir pra cima de mim”, “sofremos violência física e moral”, por exemplo, ajudam a explicar a metáfora sistemática que ora analisamos “CORRER RISCO É ESTAR NA FRENTE”, uma vez que correr risco, domínio alvo, é mais abstrato do que estar na frente, domínio fonte.

Além dos veículos citados, há o esquema imagético CAMINHO nas expressões “vai vir”, “chega uma hora”, “orientação”, pois se trata da ideia de movimento de uma origem um percurso e uma meta. O magistério é uma classe diferenciada de trabalhadores que vem perdendo prestígio e vê seu meio ambiente de trabalho mais poluído a cada dia, acumulando tarefas fora da aula sem a devida contraprestação. Vem assumindo obrigações da família e do próprio Estado, muitas vezes tem a obrigação de modernizar-se e conseguir material com o dinheiro do próprio bolso. Assim, o trabalho dos professores é considerado penoso, repleto de riscos físicos e psicológicos. Essas características depreciam esse meio ambiente de trabalho, causando doenças. O princípio constitucional da prevenção surge como meio de buscar a dignidade desse meio ambiente, e resgatar a saúde física e mental dos professores.

Rejane, no próximo excerto do grupo focal, quer deixar registrado que foi vítima de violência moral no ambiente de trabalho, reforçando que a localização do professor na sala de aula o torna vulnerável a ser violentado, situação por que passam tantos profissionais da educação diariamente.

Rejane:

357. Eu fui vítima de violência moral,
 358. quero deixar registrado né,
 359. que o aluno me chamou de baitola. <X...X>
 360. Eu fiquei chocada,
 361. aí fui falar com a coordenação,
 362. e,
 363. .. ele negou,
 364. sempre eles negam muito bem,
 365. e voltou pra sala e ainda foi fazer pouco de mim em sala.
 366. Saí,
 367. cheguei na coordenação e disse: ou ele ou eu,
 368. ... ou toma-se uma atitude com esse menino,
 369. ... ou eu não dou aula naquela sala.

A situação exemplifica a realidade de desrespeito enfrentada por professores que compartilham o descaso com a educação. Paulo faz uma observação que se refere ao lugar do professor na sala de aula, um alvo fácil de se atingir, seja física ou moralmente. Nesse episódio, a figura do professor fica desmoralizada, uma vez que ele foi publicamente desrespeitado.

Paulo:

392. Olha a questão da impunidade novamente, né?
 393. Avisou que o aluno tinha chamado ela de baitola,
 394. avisou que o aluno tinha chamado ela de baitola,
 395. desmoralizou na frente de todos,
 396. foi à coordenação nada aconteceu?
 397. tá vendo?
 398. A gente acha graça devido à situação,
 399. mas na hora que acontece com você,
 400. você fica muito chateado.
 401. Principalmente na frente de todos.

Rejane:

402. Exatamente porque tira a moral do professor né?
 403. Se esse aluno tivesse ficado na sala?
 404. como é que eu ia conseguir dar aula lá?
 405. Não tinha mais condição de dar aula mais,

406. até pela própria questão psicológica mesmo,
 407. que você fica abalado psicologicamente.
 408. Você estuda tanto
 409. pra chegar pra uma sala de aula e ser chamado de baitola.
 410. <Q...Q>

Reafirmando a facilidade de se atingir o professor devido ao seu posicionamento na sala, na frente, Rejane, à frente, justifica seu sentimento de medo no caso de ser necessário o professor tomar uma atitude mais severa, como retirar o aluno da sala devido a um ato de desrespeito, o culpado não é o aluno e sim o professor por tê-lo constrangido. De fato, ocorre proteção de apenas uma das partes e o professor pode ser atingido a qualquer instante, por ser um alvo fácil.

Rejane:

895. Assim,
 896. quando você põe pra fora de sala,
 897. ele fica na janela.
 898. Ele pode jogar um objeto em você.
 899. Tá entendendo?
 900. .. E eu percebo que quando você tá de costas escrevendo,
 901. tudo acontece.
 902. quando você se vira?
 903. ...o que quer que tenha acontecido você não consegue detectar quem foi,
 904. e ainda existe a lei do silêncio?
 905. ...Eles não entregam uns aos outros.
 906. Não entregam, né?
 907. Existe essa lei do silêncio e se entregarem depois eles vão sofrer
 908. represálias?
 909. Então eu acho que existe muita insegurança mesmo,
 910. dentro da sala de aula.

Veículos relacionados ao tópico discursivo riscos da profissão foram recorrentes porque os participantes denotam certa familiaridade com o assunto, já que convivem diariamente com os riscos inerentes à atividade que desenvolvem, portanto o tópico discutido se tornou extenso, pois estava relacionado com a prática da docência. Discutiremos aqui o conceito de atrator segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), que definem atrator como um local específico no espaço de fases no qual o sistema

tende a se movimentar. Um ponto para o qual o sistema dinâmico converge, no caso o discurso apresentou tendência a se estabilizar por um bom tempo sobre esse tópico, um assunto preferível pela propriedade com que os professores podem se manifestar. Os atratores são provisórios, contudo, dependendo da relevância que possuem, mais tempo será dispensado ao desenvolvimento do tópico discursivo abordado na interação discursiva, até que outro tópico seja introduzido na discussão do grupo. O sistema alcançando a estabilidade, mais difícil fica para que outro tópico seja desenvolvido, ou seja, o tópico discursivo exerce a função de um atrator. Por exemplo, o tópico discursivo “riscos da profissão” que nos leva à proposta da metáfora *CORRER RISCO É ESTAR NA FRENTE* por muito tempo esteve em foco no grupo focal, atrator porque mobiliza a participação dos professores sob a perspectiva dos riscos a que são expostos devido à profissão.

A discussão envolveu mais alguns trechos em que é perceptível a metáfora relacionada à localização do professor na sala de aula. Respondendo ao questionamento da moderadora em relação aos momentos em que mais se sentiam ameaçados, invariavelmente responderam que era no interior da escola. A seguir, Paulo relata que, por morar nas proximidades do seu local de trabalho, é reconhecido por alguns alunos que, assim como ele, moram nas proximidades e que passam segurança ao seu deslocamento até sua casa, e Rejane, embora não more próximo à escola concorda com seu colega.

Paulo:

928. Ninguém mexe com você não.
 929. Bora.
 930. Foi até o portão lá de casa?
 931. ... a gente tem uma segurança?
 932. Fora da escola, mas dentro da escola --

Rejane:

933. A gente se sente melhor lá fora...

A professora Natali argumentou em comunhão com Paulo, uma vez que reside nas adjacências da escola. Relata inclusive a falta de consciência dos adolescentes com quem convivem diariamente que, a qualquer instante num momento de raiva podem agir impulsivamente colocando em risco a vida de colegas e de professores.

Natali:

934. Eu acho que --
935. No meu caso eu também,
936. tenho mais medo desses acontecimentos dentro da escola do que fora da
937. escola.
939. ... <Q...Q> como a gente está convivendo com adolescentes.
940. Como Eduardo falou da violência que ele sofreu.
941. Que no primeiro momento ele quis revidar,
942. mas ele parou e pensou.
943. Só que o nosso aluno ele não tem?
944. .. ainda,
945. ... essa história de pensar?
946. no que vai fazer?
947. parar?
948. E não fazer.
949. ... Então um menino desses pode a qualquer momento
950. num momento de raiva
951. pode sim,
952. pegar uma cadeira e jogar no professor,
953. como a gente sabe que chegou a acontecer aqui ano passado em outubro?
954. com a Sabrina?
955. ... que o aluno mandou ela--
956. ... disse um palavrão horroroso?
957. E pegou a cadeira e jogou em cima dela?
958. Então,
959. .. a gente,
960. nós somos constantemente ameaçados.
961. .. Mesmo que essas ameaças sejam só da boca pra fora.
962. Mas eles dizem?
963. Principalmente com aqueles professores mais carrascos.
964. ... Ah eu vou ser reprovado?
965. Professor, cuidado.
966. ... eles ameaçam mesmo.
967. Mesmo que alguns sejam só da boca pra fora.
968. Se a gente for pensar
969. em todas essas ameaças
970. .. a gente não vem mais dar aula.
971. ... (4.0) Se você for ficar esperando que alguma coisa realmente aconteça
972. você não vem mais dar aula.

973. .. Então a gente meio que faz das tripas coração?
 974. E fica achando,
 975. Não, foi brincadeira.
 976. Isso porque você escuta dos colegas que são mais rigorosos mesmo.
 977. .. E você vê,
 978. Esses colegas sendo ameaçados...

Eduardo, ainda sobre a realidade de riscos ao professor, critica a seguir estudiosos como Paulo Freire que criam suas metodologias, mas escreviam em salas com ar-condicionado, bem aconchegantes, a respeito de uma realidade que eles mesmos não conheciam.

Eduardo:

1141. .. Mas não sabe o dia-a-dia da realidade de como é dar aula
 1142. pra o cara que matou o padrasto?
 1143. .. o cara que tá no mundo da violência e se não pega você aqui
 1144. pega você lá fora.

O professor Paulo, no trecho a seguir, demonstra uma preocupação para a qual ainda não tinha atentado, e organiza sua fala a partir do que os outros membros do grupo expuseram. Expôs a necessidade de mais segurança para as escolas pelo fato de que, quando a violência era praticada por alunos havia como registrar, encaminhá-los à secretaria, chamar a família, no entanto, quando a escola recebe pessoas estranhas e mal intencionadas não está preparada para se proteger. Sua fala está fundamentada nos inúmeros casos de delinquentes que adentram nas escolas e cometem crimes como roubos, furtos, estupros, etc. Citamos o massacre de 13 alunos cometido pelo ex-aluno Wellington Oliveira em uma escola pública no bairro Realengo, no Rio de Janeiro, que chocou o Brasil em abril de 2011. É pertinente a inquietação de Paulo pela facilidade com que qualquer pessoa entra nas escolas. O criminoso, Wellington Oliveira, atirou contra alunos em salas de aula lotadas, foi perseguido por um policial e se suicidou.

Paulo:

1163. Quer queira, quer não também foi uma violência escolar.
 1164. <X...X> Não foi por conta do aluno,
 1165. Ou seja, é hora de a polícia,
 1166. da segurança armada estar dentro da escola?
 1167. Está passando.

1168. ... Será que vão ser necessárias quantas mortes dentro da escola
 1169. pra se tomar atitudes dessa maneira?
 1170. Está chegando --
 1171. Estão querendo colocar,
 1172. mas efetivamente já deveriam ter colocado.

Quase ao final da discussão, a professora Gabriela colabora para emergência da metáfora afirmando que o professor corre mais riscos por estar na “linha de frente” da escola, lidando com alunos problemáticos, uma vez que, segundo ela, os gestores não querem se comprometer com a melhoria da situação. Assim, o professor, por estar na posição de liderança na sala de aula, sofre as consequências.

Gabriela:

1221. Esses alunos entram nessa situação nas escolas,
 1222. Os diretores passam para os professores tomarem de conta
 1223. e fica a batata quente rolando de mão em mão?
 1224. e ninguém quer se dispor,
 1225. ninguém quer se comprometer.
 1226. E quem está ali na,
 1227. na linha de frente é que sofre as consequências.

Conforme as autoras Larsen-Freeman e Cameron (2008) argumentam, um sistema dinâmico pode alterar sua rota e se adaptar para manter a estabilidade, demonstrando um alto nível de flexibilidade e sensibilidade. Nas análises até aqui realizadas, percebemos que as metáforas adquirem uma temporária estabilidade da negociação de conceitos entre os interlocutores (CAMERON, 2007). Na fala de Gabriela evidenciamos a presença do esquema de RECIPIENTE, pois ela afirma que os “alunos entram nessa situação” estabelecendo o conceito do corpo como recipiente que apresenta um formato bastante significativo para nós devido à sua experiência corporal. Ressaltamos que isso é possível, pois experienciamos nossos corpos como recipientes e como coisas em recipientes; elementos culturais fazem parte dessa experiência (interior, limites e exterior); chegamos à seguinte conclusão: tudo está dentro ou fora de um recipiente.

Neste momento da análise, buscaremos explicar sobre como a interação do indivíduo com o próprio corpo no mundo leva aos dados esquemas imagético-cinestésicos e como eles são instanciados no discurso dos participantes. A teoria de

Lakoff e Johnson baseia-se na possibilidade de conceituarmos o mundo através de metáforas básicas, adquiridas através de uma interação (emocional, física, mental e/ou cultural) com o ambiente externo. Sendo assim, o que ele chama de mente humana não se pode dizer que seja um ‘elemento’ metafísico que se localiza em uma só parte do corpo, tradicionalmente na cabeça, mas, sim, que esse ‘elemento’ não tem localização fixa e é capaz de assimilar impressões através de todo o corpo. Dessa forma, os autores afirmam que nosso sistema conceitual comum em termos dos quais nós pensamos e agimos é fundamentalmente metafórico por natureza e, como usamos a língua principalmente para comunicarmo-nos, é ela que fornecerá evidências para confirmarmos ou não sua tese.

6.5 A ESCOLA É VÍTIMA DO SISTEMA

O professor que trabalha na escola pública, muitas vezes, não possui ou tem limitada sua autonomia integral para aprovar ou reprovar um aluno, isso porque o próprio sistema define o percentual de aprovação e reprovação que a escola deve alcançar com intuito de cumprir acordos firmados com organismos internacionais de ordem econômica como FMI (Fundo Monetário Internacional), Bird (Banco Internacional Para Reconstrução e Desenvolvimento) e Unesco, esses liberam créditos somente se os dados apresentados se enquadram nas exigências dos mesmos (A DURA REALIDADE DO PROFESSOR, 2012)

Nas escolas particulares, em sua maioria, as dificuldades não diferem tanto, os donos de tais estabelecimentos designam a aprovação a qualquer preço, pois os pais não querem seus filhos reprovados, sobretudo porque durante o ano foram gastos altos investimentos em mensalidades. Além desses agravantes, os pais ameaçam retirar os filhos da escola caso sejam reprovados, no entanto, é bom enfatizar que existem pais que não agem dessa forma. Diante dos dois casos parece que a educação se transformou em comércio, os governos não querem perder empréstimos e investimentos e donos de escolas privadas não aceitam perder receita.

Em meio a esse contexto se encontra o professor que permanece sem ação e sujeito a crianças e adolescentes marginalizados, isso por que esses podem se referir ao educador com palavras de baixo calão, ameaças e xingamento, pois são garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, conforme verificamos na fala dos professores entrevistados nas análises anteriores. Por outro lado, nas escolas particulares ocorrem

praticamente as mesmas coisas, humilhação do profissional por parte de pais, patrões e alunos. Caso um professor seja violentado ou ameaçado e recorre ao dono da escola o que ele ouve é “melhor ficar calado, pois eles pagam seu salário” fato que acontece com grande naturalidade e por diversas vezes. Por isso, nesta seção, deter-nos-emos ao tópico discursivo sistema/governo como um dos grandes responsáveis pelo fracasso da escola pública. Desde o início do grupo focal foram mencionadas as consequências das decisões que são impostas pelo do sistema. Na fala de Rejane, a situação de indisciplina nas escolas por parte dos alunos se deve, dentre fatores como falta de acompanhamento familiar, à impossibilidade de os professores fazerem algo, devido inexistência de autonomia desses profissionais nas escolas.

Rejane:

99. ... A história mesmo da inversão de valores mesmo que tá acontecendo,
 100. sabe?
 101. .. e fica muito difícil para nós, educadores,
 102. fazermos esse enfrentamento.
 103. .. Fica muito difícil,
 104. a gente fica totalmente sem apoio.

Logo seguir, a professora Gabriela se refere a essa “falta de apoio”, citada por Rejane, acima, relacionando-a com as políticas assistencialistas do governo que preveem a presença do aluno na escola para atingir as metas estabelecidas pelos financiadores como FMI e BIRD, sem importar a qualidade dessa inserção.

Gabriela:

107. Tem um ponto importante assim que eu acho que --
 108. .. que contribui pra agravar que é essa política do governo,
 109. em beneficiar alunos,
 110. por estarem dentro de uma escola a todo custo, né?
 111. .. Porque a gente vê que isso aí é uma situação,
 112. totalmente passível de acontecer fraude, né?
 113. .. Tem aluno que mal frequenta,
 114. mas como não quer perder a bolsa,
 115. tá na sala a todo custo.
 116. ... Então,
 117. o próprio governo,
 118. ... ele tapa,
 119. coloca um pano na situação e finge que isso não existe.

120. Sendo que,
 121. ... é uma política que distorce totalmente o real interesse de um aluno estar
 122. dentro de uma escola.

Mais um professor participa da emergência dessa metáfora, Hudson contribui para a estabilização da metáfora sistemática que relaciona *SISTEMA* a um ente que causa *DANOS* aos envolvidos no processo de educação na escola, tornando-os suas *VÍTIMAS*. Na opinião de Gibbs e Cameron (2007), o ajuste da compreensão é promovido à medida que intenções e emoções evoluem no fluxo do discurso. Para os autores, as abordagens dinâmicas destacam a dimensão temporal dos processos sociais e cognitivos e as maneiras nas quais a conduta de um indivíduo é definida a partir da interação cérebro-corpo-ambiente, incluindo a interação com outros sujeitos. Os modelos comportamentais, incluindo o comportamento metafórico no discurso, são produtos superordenados e emergentes de processos que se auto-organizam. Assim, o comportamento se desenvolve a partir da frequente interação não-linear entre as partes de um sistema, ao invés de mecanismos cognitivamente e neurologicamente especializados.

Hudson:

123. Ah, eu acho que,
 124. ... inclusive é
 125. ... (3.0) não é bem os gestores assim,
 126. analisando bem,
 127. eu acho a questão mesmo é do sistema, né?
 128. ... que favorece esse tipo de coisa.
 129. Porque o gestor também,
 130. .. a verba vai direto pra escola e depende,
 131. é proporcional ao número de alunos que frequentam,
 132. que estão matriculados, né?
 133. Então,
 134. ... o aluno é indisciplinado, causa problemas, né?
 135. .. prejudica o aprendizado das outras pessoas.
 136. Mas ele é mantido lá?
 137. pra manter aquela verba,
 138. aquela coisa, né?

Notamos, no decorrer das análises realizadas, que a complexidade do discurso surge da natureza não-linear das ligações ou interações entre os componentes de um sistema dinâmico (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008). Em um sistema não-linear, os elementos ou agentes (no caso de seres humanos) não são independentes e as relações entre elementos não são fixos, mas pode mudar. Constatamos que, embora os professores estejam construindo a mesma metáfora, apontando o sistema como um ente que causa danos à escola, focalizam-no em aspectos diferenciados. Hudson abordou acima a questão problemática da obrigatoriedade do ensino para um público que não tem interesse nesse benefício, professor Eduardo, a seguir, destaca a inadequação do currículo escolar, Gabriela chama atenção para o fato de o sistema estar interessado em dados de aprovação, sugerindo excelência, ainda que não tenha coerência com a realidade. Larsen-Freeman e Cameron (2008) elucidam a característica de não-linearidade dos sistemas dinâmicos exemplificando que os aspectos do desenvolvimento da linguagem são não-lineares, conforme exemplificam por meio da aquisição das medidas de vocabulário de aprendizagem em uma segunda língua, as quais demonstram que o aprendizado começa muito lentamente e, uma vez que um determinado número de palavras é dominado, pode haver alteração no ritmo de aprendizagem. Portanto, o tamanho do vocabulário não aumenta de forma linear com o tempo.

Trabalhos como o de Petroni e Sousa (2010) oferecem contribuições à discussão sobre a questão da educação e da docência, apontando para o momento de crise que vem sendo enfrentado. Os professores, geralmente, são oprimidos pelo sistema de ensino e pela gestão da escola, sem espaço para participação, inseridos em um contexto que não promove sua autonomia, pois são desacreditados, responsabilizados por decisões e encaminhamentos dos quais não participaram. No trecho abaixo, Eduardo analisa o encaixamento da escola como uma instituição que compõe a sociedade e que sofre com a inversão de valores. O sistema é mais amplo e possui ferramentas que atam as mãos dos professores que nada podem fazer diante das circunstâncias de violência na escola, bem como diante de outras igualmente problemáticas como desinteresse, indisciplina, etc.

Eduardo:

310. Então,
 311. .. a questão,
 312. acho que
 313. ... (3.0) se torna muito mais complexa uma vez que,

314. pelo menos no campo da teoria nós não teríamos
 315. um ensino pra violência,
 316. mas a escola não está fora da sociedade,
 317. faz parte da sociedade,
 318. é uma instituição dentro da sociedade.
 319. E,
 320. do meu ponto de vista o que nós,
 321. podemos fazer
 322. é muito pouco,
 323. ... (3.0) porque o sistema é muito maior do que a gente.
 324. .. As instituições sofrem hoje com a perda significativa de valores,
 325. ... e nós professores estamos praticamente de mãos atadas.

O professor não tem autonomia na escola porque na maioria das vezes ele não acha espaço para exercê-la, tendo que se submeter a imposições internas e externas, cumprir práticas que não correspondem a sua realidade, sem abertura para discuti-las ou refletir sobre elas segundo Petroni e Sousa (2010), ou seja, os professores, alunos, gestores, funcionários são vítimas do sistema. Entretanto, não há como investigar a conceitualização dos professores sobre violência sem considerar o momento histórico e social vivido por eles, sem levar em conta que é nesse contexto que eles se constituem, em um movimento dialético. É preciso analisar, portanto, as condições de trabalho às quais estão submetidos, as demandas que lhes são impostas, enfim, todos os fatores que influenciam a sua prática. Professora Natali descreve a realidade com a qual convive:

Natali:

348. Mas eu acho que chega uma hora que realmente a gente fica de mãos
 349. atadas,
 350. .. você acaba não tendo o que fazer.

Conforme Larsen-Freeman e Cameron (2008), a interligação de um sistema aberto não pode ser independente do seu contexto, uma vez que há um fluxo de energia ou matéria presente no sistema e entre este e o ambiente. O contexto, portanto, é parte do sistema e de sua complexidade. Sistemas em complexidade são continuamente adaptáveis a mudanças contextuais e podem mudar internamente como resultado da adaptação às alterações externas. Desse modo, podemos afirmar que o discurso dos professores sobre a interferência do sistema na escola é localizada em um determinado contexto social e histórico que, por sua vez, influencia o contexto discursivo dos

participantes, numa relação de interdependência. A perspectiva da complexidade do contexto em sistemas humanos decorre da ligação com o contexto social, físico e cognitivo. Os sistemas complexos são abertos e inseparáveis do contexto, interagem com fatores contextuais que, como eles, mudam com o tempo. Devemos considerar, portanto, uma visão corporificada da atividade mental, incluindo o uso da linguagem e de transformação, na qual a mente é vista, como parte de um corpo físico em constante interação com o ambiente físico e sociocultural.

Hudson:

437. Mas eu acho que o problema começou
 438. com a tentativa de universalizar
 439. o ensino
 440. para todos e tal.
 441. .. Porque
 442. não adianta a gente querer universalizar uma coisa
 443. que é bacana
 444. se a criatura
 445. não quer,
 446. ter o acesso àquilo né?
 447. se ela,
 448. ... tem outros interesses né?
 449. Acho que a,
 450. ... o sistema coloca a educação,
 451. nesse sentido ruim né?

Hudson:

672. ..É o que eu tô dizendo que o grande problema aí,
 673. é que a gente,
 674. ... o sistema
 675. .. abre aspas disponibiliza o acesso universal ao ensino,
 676. sem dar as condições materiais para que isso
 677. se efetive de fato.

No Brasil, segundo Laplane (2004), o processo de educação formal se realiza de um modo particular, de forma tal que durante a trajetória da vida escolar dos estudantes difere em relação às condições econômicas. Ao serem definidas as áreas do conhecimento humano, os conteúdos a serem trabalhados no âmbito educativo, já se faz uma opção política educativa que, invariavelmente, privilegia uma minoria, pois os

aspectos culturais eleitos são aqueles a que comumente têm acesso os que detêm o capital econômico. Na fala de Eduardo, a seguir, observamos uma crítica ao currículo das escolas que, segundo ele, não oferece alternativas de ensino que contemplem aquele aluno que pretende se especializar em cartum, por exemplo, obrigando-o a estudar conteúdos que nunca mais serão utilizados em sua vida extraescolar.

Verificamos que, mesmo não se podendo falar em privação cultural, pois é certo que todos os alunos estão inseridos em um contexto cultural, parece-nos lícito afirmar que a cultura dos alunos das classes desfavorecidas não faz parte do universo escolar. Discorre sobre essa realidade educativa que transcende a do Brasil o sociólogo Pierre Bourdieu (2004), afirmando que a escola trabalha com uma cultura aristocrática e, sobretudo, estabelece uma relação aristocrática com essa cultura que o sistema de ensino transmite e exige. Trabalhamos com padrões culturais que indiscutivelmente não são os das camadas populares que frequentam a escola pública. Mais que isso: se considerarmos a realidade brasileira, no mais das vezes, sobretudo nas escolas públicas, sequer se aproximam dos padrões dos profissionais de educação, tão marginalizados quanto o próprio corpo discente com o qual trabalham. Assim, despreparados até mesmo para trabalharmos com conteúdos mais padronizados, não conseguimos trabalhar com o quadro real de diferentes expressões culturais que se confrontam nas salas de aula.

Eduardo:

622. Então,
 623. eu acho que a violência acaba sendo também nem por conta do professor,
 624. .. mas uma aversão ao próprio sistema que impõe ao cara que ele tem que
 625. aprender
 626. genética por exemplo,
 627. .. Quando ele pode ser um bom cartunista e nunca precisar de genética na vida
 628. dele.

Eduardo:

635. .. Então se impõe ao cara como impuseram a nós também,
 636. conhecimentos que nunca serão utilizados em nossa vida,
 637. mas tínhamos obrigação de sabê-los,
 638. nem que fosse pra fazer uma prova ali.
 639. Muitas vezes ocasiona uma reação também,
 640. desse aluno a um sistema macabro.
 641. Do meu ponto de vista,
 642. um sistema falido?

Eduardo:

651. Por outro lado o próprio sistema está falido.
 652. ... <X...X> Acho que o sistema educacional,
 653. .. que tem mais acesso é o brasileiro?
 654. mas em outros países deve haver esse mesmo padrão?
 655. E a pergunta é por que que no japonês dá certo, né?
 656. .. Na China dá certo?
 657. Nós já copiamos os chilenos,
 658. já copiamos não sei da onde e,
 659. ... e a nossa educação nunca sai do patamar.

Existe um aparente consenso, entre os participantes, com relação ao fato de que a educação brasileira é de má qualidade. Os mais variados indicadores, em diferentes processos de avaliação, em âmbitos regionais, nacionais ou internacionais, parecem tornar tal fato indiscutível. As análises costumam ser renitentes: as condições materiais da maior parte das escolas são precárias, a formação e a dedicação de muitos professores deixam a desejar, os currículos são impróprios e pouco atrativos, os recursos disponibilizados não são satisfatórios, os alunos não parecem interessados, as condições familiares e socioeconômicas não colaboram para uma participação efetiva dos pais na vida escolar dos estudantes, inclusive a falta de motivação por parte dos professores também, devido, entre outras coisas à desvalorização da profissão e o alto nível de estresse ao qual são submetidos.

Gabriela:

711. Nós sabemos que a média da escola pública não passa de dois.
 712. A educação, infelizmente, dentro do contexto público principalmente,
 713. é uma mentira.
 714. ... Não existe.
 715. .. Esses dados de aprovação de aluno
 716. que são cobrados a nível de secretaria,
 717. a própria SEDUC
 718. exige que as escolas apresentem
 719. um alto índice de alunos aprovados.
 720. Aí começa --
 721. é onde desencadeia todo o processo falho.

Rejane:

722. Não importa se eles realmente aprenderam ou não,

723. quer que passe.

Gabriela:

724. O sistema quer dados,

725. quer dados de aprovação.

Eduardo:

726. Eu acho o seguinte,

727. a gente não discute esse tipo de questão porque,

728. ... iria mexer talvez com muita gente.

729. Mas o sistema é falho por natureza.

Lakoff e Johnson (1980) mostram que grande parte das metáforas está relacionada à nossa orientação espacial, noções já apresentadas neste trabalho como em cima/embaixo, dentro/fora, frente/atrás, centro/periferia, que emergem do fato de termos um corpo nos moldes que temos e interagirmos do modo como interagimos com o ambiente físico. Remetemo-nos ao veículo metafórico presente na fala de Gabriela “alto índice de alunos aprovados”, a noção EM CIMA emerge porque quase todo o movimento que fazemos como ficar de pé, deitar para dormir, envolve um programa motor que muda, mantém ou pressupõe a orientação EM CIMA/EMBAIXO. Essa noção gera um grande número de metáforas, tais como:

a) ALEGRIA É PARA CIMA / TRISTEZA É PARA BAIXO:

Ex.: Hoje estou me sentindo pra *cima*; Você está de *alto* astral; Estou na *fossa*; Ela está pra *baixo* hoje.

b) VIRTUDE É PARA CIMA / DEPRESSÃO É PARA BAIXO:

Ex.: Marta tem um *alto* padrão de comportamento; Maria tem uma mente *superior*; Este foi um truque *baixo*.

Johnson (1987) defende também a ideia da base corporal na formação de nossos conceitos dizendo que a experiência, uma vez que é vivida socialmente, é compartilhada com a comunidade que nos ajuda a interpretar e decodificar muitos de nossos modelos experimentados sensorialmente, os quais se transformam em costumes culturais compartilhados e ajudam a determinar a natureza de nosso entendimento coerente e

significativo do mundo. Nos exemplos citados, a noção de verticalidade EM CIMA/EMBAIXO envolve o fato de vivermos num campo gravitacional como o que vivemos. Alguém que vivesse em condições diferentes no espaço sideral, por exemplo, sem outro tipo de experiência, não teria a mesma noção espacial. As escalas de quantidade linear são entendidas em termos de em CIMA/EMBAIXO na fala acima da professora Gabriela verificamos a ocorrência desse esquema “a própria SEDUC exige que as escolas apresentem um alto índice de alunos aprovados”. O fenômeno ocorre devido à habilidade que temos de formar conceitos complexos e categorias gerais usando esquemas de imagem como ferramentas de estruturação da linguagem.

6.6 Metáforas não-emergentes

Os tópicos discursivos que auxiliaram nomear as metáforas sistemáticas analisadas são violência no interior da escola, violência em outros ambientes, impunidade, riscos da profissão, sistema/governo. Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008) tópicos discursivos funcionam como atratores, que demandaram mais tempo e mais discussão, não permitindo que outros tópicos fossem desenvolvidos, já que demandaram mais energia do sistema para buscarem estabilidade. Uma das possíveis razões, porém, para que outras possíveis metáforas não tenham se desenvolvido são os atratores do discurso, ou seja, as preferências discursivas elegidas pelos participantes do grupo focal. No entanto, a discussão do grupo permitiu observarmos outras metáforas que, embora tenham sido desenvolvidas, não conseguiram obter energia satisfatória para influenciar o sistema e alcançar estabilidade e, portanto, ficaram adstritas a apenas poucos ou um dos participantes, como no caso das metáforas analisadas a seguir.

6.6.1 VIOLÊNCIA É UM ESPETÁCULO

A exemplo das lutas entre gladiadores que ocorriam no do mundo antigo, em nossa sociedade a violência pode ser entendida como espetáculo. Ficamos perplexos com a violência com que os romanos supliciavam seus condenados, matando-os com requintes de crueldade, expondo seu suplício à vista de todos, transformando sua morte em espetáculo. No entanto, naturalizamos crimes hediondos como aborto simplesmente por ser uma gravidez indesejada. A banalização da violência influencia as pessoas a procurarem na mídia entretenimento em programas policiais, não importando se envolve mortes, sangue, etc. O professor Hudson afirma que as pessoas consideram esse

tipo de programação um espetáculo e se preparam para assisti-lo no momento de suas refeições, quando poderiam, segundo ele, dialogar com colegas de trabalho ou com sua família.

Hudson:

504. Mas o grande problema aí é que,
 505. .. a gente,
 506. tem essa,
 507. violência aí,
 508. .. é um espetáculo né?
 509. Vocês veem esse programa aí,
 510. imundo cão,
 511. passa exatamente meio-dia,
 512. na hora em que a as pessoas estão parando para,
 513. almoçar--
 514. Em vez de estar conversando com os colegas de trabalho,
 515. com os filhos, --
 516. .. então isso já cria uma expectativa da violência.
 517. As pessoas já estão esperando pelo pior.

A violência física oprime pelo excesso da força corporal ou armada, e a violência simbólica, exclui e domina por meio da linguagem. Essa prática sempre existiu no Brasil e no mundo, usada para manter a ordem, forçar o consenso, na tentativa de unificação. É possível encontrarmos esses tipos de violência em todos os noticiários e próximo a nós: quando temos acesso a informações de agentes do poder público encarregados da manutenção da ordem e da segurança ao realizarem ações truculentas contra traficantes e bandidos; ou quando o Estado, detentor do monopólio da violência simbólica legítima opera violência pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente os cidadãos.

6.6.2 VIOLÊNCIA É PRODUTO FABRICADO PELA MÍDIA

Os seres humanos se mantêm vivos porque consomem alimentos que garantem seu desenvolvimento. Hudson utiliza veículos metafóricos que sugerem que a violência é alimento humano, ao criticar a mídia que veicula programas policiais em horários de almoço e de jantar. O participante, influenciado pelo contexto da programação da TV, afirma que o homem se nutre de alimentos e também de violência.

Hudson:

537. E eu acho que é isso,
 538. eu acho que,
 539. essa violência toda,
 540. dentro da escola.
 541. ela é um produto né?
 542. Bem --
 543. ..é vendável né?
 544. as pessoas alimentam né?
 545. aí dá audiência.

A discussão sobre o conceito de violência, causas, exercício, localização, etc. tem crescido e, por isso, tem se dispersado por áreas da ciência que interessam a pedagogos, filósofos, economistas, juristas, dentre outros. Hannah Arendt e sua caracterização da violência como um instrumento e não um fim está na base de definições que a consideram como uma prática muda, uma vez que as práticas violentas abdicam da linguagem e se utilizam de relações de poder, baseadas na persuasão, influência ou legitimidade (ARENDR, 1994). Outras definições seguem esse paradigma de negar o outro, que é anulado, não possui reconhecimento, nem dignidade, nem é passível de compaixão. Em todas essas definições é claro o pouco espaço destinado ao outro, o qual não tem direito à argumentação, à negociação.

6.6.3. VIOLÊNCIA É DOENÇA ESTRANHA

Nos últimos anos, a sociedade brasileira ingressou no grupo das sociedades mais violentas do mundo. Nosso país tem altíssimos índices de violência urbana, violência doméstica e violência contra a mulher. Na visão de dois participantes, essa realidade é relacionada a uma doença desconhecida que possui sintomas de difícil diagnóstico, conforme podemos perceber na fala do professor Eduardo. A violência, para ele, é uma forma de reação à desigualdade social, ao desrespeito. Adiante, Hudson fala sobre experiências em educação e diz que somos “cobaias” desses experimentos.

Eduardo:

547. E a violência,
 548. eu acho assim tem que haver um diagnóstico
 549. e um remédio adequado para a violência.

Eduardo:

568. .. Então eu acho que a violência também parte desse princípio,
 569. nós não sabemos lidar com ela porque nós nem a conhecemos direito.
 570. .. Não sabemos porque aquele rapaz está reagindo de forma violenta.

Eduardo:

582. <X...X> nós não sabemos lidar com a violência,
 583. porque não sabemos nem diagnosticar essa violência.
 584. .. De onde ela parte?
 585. Quais são as causas?
 586. e se não sabemos diagnosticar essa doença?
 587. Obviamente,
 588. Os remédios,
 589. nem virão.
 590. Não vamos conseguir encontrar o remédio.

Eduardo:

647. .. Eu acho que,
 648. ... nesse sentido,
 649. nós temos que ver esse lado que o diagnóstico vem através
 650. de medicação correta.

Hudson:

662. Experiências em educação já
 663. foram feitas exaustivamente,
 664. não tenho mais paciência pra discurso de pedagogo
 665. que quer fazer experiência.
 666. .. Muda o governo e o pedagogo quer mudar tal coisa
 667. e muda tudo, né?
 668. ... Nós somos sempre cobaias.
 669. ... A todo instante
 670. mudança no governo
 671. acarreta uma perspectiva pedagógica.

A escola, instituição responsável por formar cidadãos em coletividade, não está isenta da violência extramuros. O crime organizado invade o espaço escolar e ameaça a capacidade da escola de gerar e manter certo patamar de consenso, sem o qual um

mínimo de ordem social torna-se impossível inviabilizando seu funcionamento, e a manifestação dos conflitos perde seus limites institucionais.

Outro desafio pertinente a todo sistema educacional se refere à violência psicológica, suposta em qualquer atividade pedagógica, a qual precisa ser mais bem delimitada para que não se confunda a socialização, necessária ao viver em grupo, com o silenciamento daqueles que deveriam estar sendo formados para se tornarem sujeitos com capacidade de argumentação na defesa de seus pontos de vista e interesse. Por outro lado, temos também relatos de casos, em todo Brasil, em que professores são desacatados, ameaçados por alunos, confirmando o fato de que, no ambiente escolar, todos são vítimas.

7 CONCLUSÃO

Iniciamos este trabalho tendo o discurso sobre a violência escolar como pano de fundo, apresentamos no capítulo de introdução um panorama da escola pública no Brasil, depois descrevemos o cenário das escolas em nosso estado e, por fim, apresentamos o contexto em que se desenvolveu essa pesquisa. A seguir, com aportes teóricos da Linguística Cognitiva, adotamos a perspectiva de linguagem corporificada para este trabalho, fornecendo exemplos de esquemas imagético-cinestésicos de Lakoff (1987) que contribuíram para as análises empreendidas. Dentre os esquemas citados, verificamos a presença do esquema de CAMINHO (origem-percurso-meta) em inúmeros trechos da interação verbal entre professores. Além desse, o esquema RECIPIENTE foi recorrente no grupo focal sobre violência escolar, como demonstramos na seção de análises. Diferentemente do que supúnhamos a respeito de os esquemas imagético-cinestésicos estarem presentes em todas as emergências metafóricas no discurso, observamos que nem sempre os esquemas se manifestam em construções metafóricas do discurso de professores. Utilizamos a teoria de Lakoff (1987) neste trabalho para argumentarmos que as metáforas sistemáticas não são emergências exclusivamente discursivas, mas cognitivo-discursivas.

Adiante introduzimos uma extensa discussão sobre a Análise do Discurso à Luz das Metáforas proposta por Cameron (2003, 2009), perpassando a proposta anterior de estudo da metáfora de Lakoff e Johnson (1980), a Teoria da Metáfora Conceitual. Com base na abordagem de Lynne Cameron (2003) para a metáfora, analisamos como professores da rede pública da cidade de Fortaleza, Ceará, interagem verbalmente sobre violência escolar. Com base nisso, o objetivo geral da pesquisa empreendida foi o de descrever como as metáforas presentes no discurso dos docentes são estruturadas na cognição e emergem no discurso. Para operacionalizar esse objetivo, apresentamos dados a fim de sustentar a tese de que os professores que participaram do grupo focal, metodologia adotada na pesquisa, conceitualizam a sala de aula como *GUERRA*. Para a metáfora proposta *ESCOLA É UM CAMPO DE BATALHA*, foram recorrentes veículos metafóricos como “agressão”, “arma”, “medo”, “guerra”, “enfrentar”, “vítima”, “ameaça”, “morte”, “bomba”, “explosão”, “prender”.

Os dados analisados permitiram ainda percebermos a emergência das metáforas sistemáticas:

- a) *VIOLÊNCIA ESCOLAR É REFLEXO DE OUTRAS VIOLÊNCIAS;*
- b) *VIOLÊNCIA É CONSEQUÊNCIA DA IMPUNIDADE;*
- c) *ESTAR NA FRENTE É CORRER RISCO;*
- d) *A ESCOLA É VÍTIMA DO SISTEMA.*

O ser humano interage no mundo através da linguagem, sendo também especificado por ela. Quando se trata mais especificamente da língua em uso, o homem interage com outros indivíduos, com contextos atuais, culturais e históricos, sociais e/ou individuais. Desse modo, a cognição é só mais um dos sistemas em ação para compor um sistema ainda mais abrangente, que é o discurso, rico de instabilidades e estabilidades. No discurso dos professores foi possível verificar metáforas que não emergiram, pois o fenômeno da emergência não tem a obrigação de ser geral ao ponto de todos os falantes, ou pelo menos, grande parte deles utilizarem as mesmas metáforas. Elas são temporárias, ou seja, podem servir somente para aquele momento específico do discurso, e não para outro contexto de interação. Por outro lado, ocorreram metáforas sistemáticas, ou seja aquelas que não estão localizadas em somente um ponto do discurso, mas percorrem várias falas diferentes, e de locutores distintos, pois se trata de um acordo discursivo-conceitual específico. Esta pesquisa visou à colaboração maior de demonstrar que a metáfora não pertence somente a um âmbito específico da capacidade ou atividade humana (cognição ou discurso), mas mostrar que a sua emergência significa a participação efetiva dos agentes que integram os sistemas cognitivo e discursivo, promovendo, implicitamente, os acordos conceituais situados.

Pudemos chegar a essas conclusões com a contribuição da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos, uma vez que essa abordagem sugere maneiras efetivas para se entender como professores conceitualizam violência escolar, através do foco na mudança e em como a mudança acontece. Ao abraçar a complexidade, o interconexionismo e o dinamismo, a teoria dos sistemas dinâmicos faz com que a mudança seja central para a teoria e o método, pois objetiva entender “como as partes integrantes de um sistema complexo dão origem ao comportamento coletivo do sistema e como tal sistema interage com seu ambiente” (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008). Verificamos em nossas análises que a noção de caos possibilita o entendimento de como são formados os sistemas complexos, ou seja, aqueles que não obedecem a uma ordem determinista e não podem ser analisados por parâmetros positivistas. Na interação entre os participantes do grupo focal percebemos as características basilares

dos sistemas dinâmicos, conforme descritos no capítulo 04, tais como esclarece Lorenz (1993):

- a)** compreendem um vasto número de elementos ou agentes. Esses agentes são cada um, por sua vez, um sistema complexo em si, cada professor possui uma formação, uma história de vida e percepções diversas sobre fenômenos;
- b)** são não-lineares, ou seja, os efeitos não correspondem diretamente às causas. Um pequeno estímulo pode causar um grande efeito, ou efeito nenhum, o discurso dos professores se desenvolveu de modo imprevisível;
- c)** apresentam um comportamento que emerge da interação (não-linear) desses vários componentes. O comportamento emergente surge da interação dos elementos no sistema e é, também, não linear, ou seja, não necessariamente proporcional ao comportamento inicial.
- d)** são compostos por partes interdependentes. Não é possível analisar o todo sem considerar os elementos. Desse modo, elas contêm o todo e estão nele contidas, bem como o discurso contém os falantes e está contido nele.
- e)** são caóticos. Eles apresentam uma certa ordem, a ponto de podermos prever que algo acontecerá, mas não podermos afirmar, com certeza, quando ou como isso afetará o restante;
- f)** são dinâmicos, e por isso, estão em constante mutação;
- g)** são dependentes das condições iniciais, e qualquer alteração nelas pode desencadear uma sequência diferente de acontecimentos, citamos como exemplo, os questionamentos do moderador do grupo que podem orientar a discussão para diferentes direções;
- h)** são abertos, pois há um constante movimento de informações pelos sistemas, o que gera certa dificuldade em entrar em equilíbrio e, apesar de sua constante mudança, há também uma estabilidade aparente;
- i)** são adaptativos, após um período de caos, de desequilíbrio, os agentes se reharmonizam, podendo-se considerar que a ordem foi, então, reestabelecida. Entretanto, esta é uma nova ordem diferente da que a precedia; e,
- j)** parecem aleatórios, mas obedecem a uma ordem interna, mantida por regras precisas. Tal ordem só pode ser analisada se o contexto for considerado e dentro de um curto espaço de tempo.

Essas características nos levam a concluir que a teoria dos sistemas dinâmicos é uma ciência que se ocupa do processo e não do produto (LEFFA, 2006). Talvez por essa

razão, ela sirva de base para que possamos compreender tantos processos nos quais nos envolvemos ao longo da vida, tais como a previsão do tempo, o funcionamento da economia de um país, o processo de aprendizagem, por exemplo. Razão por que cada vez mais pesquisadores venham tentando utilizá-la à procura de esclarecimento de suas inquietações acadêmico-científicas (LEFFA, 2006).

A Linguística Aplicada como área de excelência de estudos que relacionam a linguagem e seu uso em contexto não poderia se abster de tratar da complexidade, tema que já vem sendo explorado em pesquisas nas ciências humanas e educação. Paiva (2002; 2005) e Leffa (2006) têm se dedicado ao estudo da relação entre a teoria dos sistemas complexos e a Linguística Aplicada no Brasil. Internacionalmente, o texto de Larsen-Freeman (1997) foi o pioneiro a tratar dessa relação, a autora afirma que os estudos dos sistemas complexos, aliados aos da língua, compartilham muitas características comuns. Ambos, sistemas complexos e línguas – especialmente quando vistos de uma perspectiva diacrônica –, são dinâmicos (modificam-se com o tempo, são não-lineares, imprevisíveis, abertos, sensíveis às condições iniciais, auto-organizáveis, adaptáveis e sensíveis ao *feedback*).

Desse modo, cremos que as teorias utilizadas foram satisfatórias para alcançarmos nossos objetivos de identificar e analisar as metáforas que emergem na interação discursiva de professores ao discutirem sobre violência escolar, as quais já foram apresentadas acima; bem como de investigar as motivações cognitivas e discursivas para construção da conceitualização desse tema por professores da Educação Básica do estado do Ceará, conforme demonstramos serem os esquemas imagético-cinestésicos nas análises. Por exemplo, o esquema imagético-cinestésico CAMINHO tem como elementos estruturais um ponto de partida, um trajeto e um ponto de chegada (LAKOFF, 1987) e, por diversas vezes, motivou a emergência de expressões metafóricas em que ocorre esse fenômeno como por exemplo “até onde vai a atitude de um aluno revoltado”, “ele parte para o enfrentamento”, “estamos à beira da barbárie”, “a gente chega com um objetivo”, “a gente fica perdido”, “o acesso ao ginásio era admissão”.

Portanto, acreditamos que o presente estudo tenha cumprido o seu papel, contudo necessita de amplificações nas análises, sob a ótica da Análise do Discurso à Luz das Metáforas proposta por Lynne Cameron (2003). Outras pesquisas podem investigar emergências de metáforas na conceitualização de violência por diversos grupos igualmente envolvidos na educação como alunos, pais ou mesmo professores da

rede particular de ensino ou universitários, esse é o desafio que se coloca para futuros trabalhos na área daqui para frente.

Com este trabalho, esperamos ter contribuído com o avanço da ciência, proporcionando uma abordagem sobre o fenômeno da violência escolar em suas diversas manifestações por professores da educação básica, um grupo que carrega em si o poder de reinventar a escola pública brasileira.

REFERÊNCIAS

A DURA REALIDADE DO PROFESSOR, **Canal do Educador**, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/etica/a-dura-realidade-professor.htm>> Acesso em 24 nov. 2012.

ARANTES, D. A. M. **Doença Ocupacional e Estabilidade no Emprego. A saúde dos trabalhadores na Educação.** In: Direitos trabalhistas e previdenciários dos trabalhadores no ensino privado. São Paulo: Letras, 2008.

ARENDT, H. **Sobre a Violência.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

AUGUSTO, R. C.. **O processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês na perspectiva da complexidade.** 2009. 228f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BAKHTIN, M. M. **The Dialogic Imagination.** Austin: University of Texas Press, 1981.

BARON, R. A. **Human aggression.** Nova York: Plenum Press, 1977.

BELLINTANE, C. **O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus.** Caderno Cedes, São Paulo, v. 47, n.19, p. 20-35,1996.

BLACK, M. **Models and metaphors: studies in language and philosophy.** New York: Cornell University Press, 1962.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOWDLE, B., & GENTNER, D. **The career of metaphor.** Psychological Review, v. 112, n. 1, p.193-216, 2005.

BRANDÃO, Z. **Entre questionários e entrevistas.** In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). *Família & escola.* Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PL 10.172/2001).** Organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BRASIL. **Constituição.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

BROOKS, M. **Climate myths: chaotic systems are not predictable.** New Scientist, 16 May 2007.

BROWN, G. & YULE, G. **Discourse analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

CAMERON, L. **Identifying and describing metaphor in spoken discourse data**. In L. Cameron & G. Low (Eds.), *Researching and Applying Metaphor* (pp. 105-132). Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CAMERON, L. **Metaphor in Educational Discourse**. London: Continuum, 2003.

CAMERON, L. **Confrontation or complementarity: Metaphor in language use and cognitive metaphor theory**. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, v. 5, p. 107-135, 2007.

CAMERON, L. Metaphor shifting in the dynamics of talk, chapter 2, In: ZANOTTO, M. S., CAMERON, L. & CAVALCANTI, M. C. (orgs). **Confronting Metaphor in Use: an applied linguistic approach**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008.

CAMERON, L.; DEIGNAN, A. **The emergence of metaphor in discourse**. *Applied Linguistics*, 2006.

CAMERON, L. & DEIGNAN, A. **A emergência da metáfora no discurso**. (traduzido FARACO, S. & VEREZA, S.) In: SIQUEIRA, Maity. *Cadernos de Tradução*. Porto Alegre, n. 25, p. 1-278, 2009.

CAMERON, L., MASLEN, R., TODD, Z., MAULE, J., STRATTON, P. & STANLEY, N. **The Discourse Dynamics Approach to Metaphor and Metaphor-led Discourse Analysis**. *Metaphor and Symbol*, v. 24, n. 2, p. 63-89, 2009.

CAMERON, L. & MASLEN, R. **Metaphor Analysis: research practice in applied linguistics, social sciences and the humanities**. UK: Equinox Publishing Ltd, 2010.

CAMERON, L., & STELMA, J. **Metaphor clusters in discourse**. *Journal of Applied Linguistics*, v.1, n. 2, p. 7-36, 2004.

CAPLAN, S. **Using focus group methodology for ergonomic design**. *Ergonomics*, v. 33, n.5, p. 527-33, 1990.

CARDIA, N. & SCHIFFER, S. **Violência e desigualdade social**. *Ciência e Cultura*, 54(1), 25-31, 2002.

CAREY, M. A. **The group effect in focus group: planning, implementing, and interpreting focus group research**. Em M. Morse (Org.), *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 224-241). Thousand Oaks: Sage, 1994.

CHAFE, Wallace. **Cognitive Constraints on Information flow, chapter 2**. In: TOMLIN, Russel S. (org). *Coherence and Grounding in Discourse*. John Benjamins Publishing Company, 1987.

CHAFE, Wallace. **Discourse, Consciousness and Time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing.** Chicago and London: The University of Chicago Press, 1994.

CHAFE, W. **Discourse, Consciousness and Time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing.** Chicago and London: The University of Chicago Press, 1996.

CHARLESWORTH, L. W. & RODWELL, M. K. **Focus group with children: a resource for sexual abuse prevention program evaluation.** *Child Abuse & Neglect*, 21, 1205-1216, 1997.

CHARTERIS-BLACK, J. **Corpus approaches to critical metaphor analysis.** Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004.

CUNHA, L. A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.** Rio de Janeiro (RJ) : Francisco Alves, 3 ed. 1978.

DE BOT, K., L. W. & VERSPOOR, M. **A Dynamic System Theory Approach to second language acquisition.** *Bilingualism: Language and Cognition* 10 (1), 7–21, 2007.

DIJK, T. van **Discourse and Context: A sociocognitive approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

DU BOIS, J. W. *ET AL.* 1993. **Outline of discourse transcription.** In *Talking data: Transcription and coding in discourse research*, eds. Jane A. Edwards and Martin D. Lampert, 45-89. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

DURHAM, Eunice. **A Pesquisa Antropológica com Populações Urbanas: Problemas e Perspectivas.** In Ruth CARDOSO (org). *A Aventura Antropológica Teoria e Pesquisa*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

FAUCONIER, G.. **Methods and generalizations.** In: JANSSEN, Theo; REDEKER, Gisela. (Eds.). *Cognitive linguistics: foundations, scope and methodology.* New York: Mouton de Gruyler, 1999.

FAUCONNIER, G. & TURNER, M. **Conceptual projection and middle spaces.** 1994 - Department of Cognitive Science Technical Report 9401. University of California, San Diego, 1994.

FAUCONNIER, G. & TURNER, M. **Blending as a central process of grammar.** In: GOLDBERG, A. (org). *Conceptual structure, discourse, and language.* Stanford: CSLI/Cambridge, 1996.

FAUCONNIER, G. & TURNER, M. **Principles of conceptual integration.** In: KOENIG, J.P. (org). *Discourse and Cognition: bridging the gap.* Stanford: CSLI/Cambridge, 1998.

FAUCONNIER, G. & TURNER, M. **The way we think.** New York: Basic Books, 2002.

FELTES, H. P. M. **Semântica Cognitiva: ilhas, pontes e teias**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2007.

FERNANDES, R. C. **Segurança para viver: propostas para uma política de redução da violência entre adolescentes e jovens**. In R. Novaes & P. Vannuchi (Orgs.), *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 260-274). São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

FERREIRA, A. L.; SCHRAMM, F. R. **Implicações éticas da violência doméstica contra a criança para profissionais da saúde**. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 34, n. 6, p. 659-665, 2000.

GIBBS, Raymond W. **Embodiment and cognitive Science**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

GIBBS, R. & CAMERON, L. **The social-cognitive dynamics of metaphor performance**. *Cognitive Systems Research*: p.p. 1-12, 2007.

GIBBS, R. W. Jr. e NASCIMENTO, S. B. **How we talk when we talk about love: Metaphorical concepts and understanding love poetry**. In R. Kreuz e M. MacNealy (Eds.), *Empirical and aesthetic approaches to literature* (pp. 291-308). Norwood, NJ: Ablex, 1996.

GIBBS, R. W. Jr. Taking metaphor out of our mind and putting it into the cultural world. In: GIBBS, R. & STEEN, F. (orgs.). **Metaphor in cognitive linguistics**. Amsterdã / Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1999.

GRADY, J. **Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes**. 1997. PhD Dissertation – Graduate Division, University of California, Berkeley, 1997.

HOWE, J. Argument is argument: An essay on conceptual metaphor and verbal dispute. **Metaphor & Symbol**, v. 23, 1-23, 2008.

JOHNSON, C. **The acquisition of the “What’s X doing Y?” Construction**. In: HUGHES, E., HUGHES, M. & GREENHILL, A. (orgs). *Proceedings of the Twenty-First Annual Boston University Conference on Language Development 2*: 343-353. Somerville, Mass.: Cascadilla Press, 1997.

JOHNSON, C. **Metaphor vs. Conflation in the acquisition of polysemy: the case of SEE**. In: HIRAGA, M. K., SINHA, C. & WILCOX, S. (orgs). *Cultural, Typological and Psychological Issues in Cognitive Linguistics*. *Current Issues in Linguistic Theory* 152. Amsterdam: John Benjamins, 1997.

JORGE, M. H. P. M. **Violência como problema de saúde pública**. *Ciência e Cultura*, 54(1), 52-53, 2002.

JUBRAN, C. C.A.S. *et al.* Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (org.). **Gramática do português falado, v.II**. Campinas/SP: UNICAMP, São Paulo: FAPESP, 1992.

JUBRAN, C. C.A.S. Inserção: um fenômeno de descontinuidade na organização tópica. In: CASTILHO, A.T. (org.). **Gramática do português falado, v.III**. Campinas: Editora da UNICAMP, São Paulo: FAPESP, 1993.

KITTAY, E. F. **Metaphor: Its cognitive force and linguistic structure**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

KÖVECSES, Z. **Metaphor in culture: universality and variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

KÖVECSES, Z. **Metaphor: a practical introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2 ed, 2010.

LAKOFF, G. **Women, Fire and Dangerous Things**. The University of Chicago Press, 1987.

_____, G. **The Contemporary Theory of Metaphor**. Em: *Metaphor and Thought*. Andrew Ortony, org. 2ª edição (202-251). Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: Chicago University Press, 1980.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought**. NY: Basic Books, 1999.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In GÓES, Maria Cecília R.; LAPLANE, Adriana Lia F de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/complexity science and second language acquisition**. *Applied Linguistics*, 18 (2), 141–165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. **On the complementarity of chaos/complexity theory and dynamic systems theory in understanding the second language acquisition process**. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10 (1), 35-37, 2007.

LARSEN-FREEMAN, D. & CAMERON, L. **Complex systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, V. J. **Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade**. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 6, n.1, p. 27-49, 2006.

LEVISKY, D. L. **Adolescência e violência: aspectos do processo de identificação do adolescente na sociedade contemporânea e suas relações com a violência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LINNELL, P. **Approaching dialogue**. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

- LORENZ, E. N. **The essence of chaos**. Washington: University of Washington Press, 1993.
- LOUREIRO, A. C. A. M.; QUEIROZ, S. S.. **A concepção de violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular: uma análise psicológica**, 2005.
- MAHON, J. E. Getting your sources right: what Aristotle didn't say. In: CAMERON, Lynne & LOW, Graham. **Researching and applying metaphor**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- MALDONADO, D. P. A. & WILLIAMS, L. C. A. **O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica**. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 353-362, 2005.
- MANGINI, R. C. R. **Privação afetiva e social: implicações nas escolas**. In: Mandelbrot, B.B. **The fractal geometry of nature**. New York: W.H. Freeman and Company, 1982.
- MARKOVA, I., LINELL, P., GROSSEN, M., & ORVIG, A. S. **Dialogue in Focus Groups**. London: Equinox, 2007.
- MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G. **Saúde e violência na infância e adolescência**. Rio de Janeiro: Garamond, 1994.
- MORGAN, D. **Future directions for focus group**. In D. Morgan (Org.), *Successful focus group: Advancing the state of the art* (pp. 225-244). Newbury Park, CA: Sage, 1993.
- MURPHY, G. L. **On metaphoric representation**. *Cognition*, York, v.60, p.173-204, 1996.
- MUSOLFF, A. **Metaphor and political discourse: Analogical reasoning in debates about Europe**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004.
- NARAYANAN, S. **Embodiment in Language Understanding: sensory-motor representations for metaphoric reasoning about event descriptions**. 1997. PhD dissertation - Department of Computer Science Division, University of California, Berkeley, 1997.
- PAIVA, V. L. M. O. **Caleidoscópio: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem**, 2002. Memorial apresentado para concurso de Professor Titular na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2002.
- PAIVA, V. L. M. O. **Modelo fractal de aquisição de línguas** In: BRUNO, F. C. (Org.). *Reflexão e prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Clara Luz, 2005. p. 23-36.
- PIVA, M.; SAYAD A. **Alta tensão**. *Educação*, São Paulo, v. 26, n. 227, p. 34-45, 2000.

PETRONI, A. P. e SOUZA, V. L. T.. **As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da Psicologia.** *Psicologia & Sociedade*, 22(2), 355-364, 2010.

REDDY, M. J. **A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem.** Trad.: Ilesca Holsback, Fabiano B. Gonçalves, Marcela Migliavacca e Pedro M. Garcez. In: GARCEZ, Pedro M. (org.). *Cadernos de tradução do Instituto de Letras* n.o 9, Porto Alegre: UFRS, 2000.

RICOEUR, P. **A metáfora viva.** Trad: Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

RIBOLLA, M. B. & FIAMENGHI Jr. G. A. **Adolescentes na escola: representações sociais sobre violência.** *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 111-121, 2007.

ROSCH, E. Cognitive representation of semantic categories. In: **Cognitive Psychology** v. 4, p. 328-350, 1975.

_____, E. Human categorization. In: WARREN, N. (org.) **Studies in cross-cultural psychology.** London: Academic Press, 1977.

SARBIN, T. R. & KITSUSE, J. I. **A prologue to constructing the social.** In: SARBIN, Theodore R. & KITSUSE, John I. (eds.). *Constructing the social.* London: Sage, 1994.

SARDINHA, T. B. **Metáfora.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SEMINO, E. **A sturdy baby or a derailing train? Metaphorical representations of the euro in British and Italian newspapers.** *Text.* v. 22, n. 1, p. 107-139, 2002.

SIQUEIRA, M. **A aquisição da metáfora: um estudo exploratório.** *Letras de Hoje*, 132: 197-204, 2003.

SIMMEL. G. **A Metrópole e a Vida Mental.** In: VELHO, Otávio G. (org.). *O Fenômeno Urbano.* Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

SPOSITO, M. P. **A Instituição escolar e a violência.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 104, p. 58-75, 1998.

STRAUSS, C., & QUINN, N. **A cognitive theory of cultural meaning.** New York: Cambridge University Press, 1997.

TULLOCH, M. I. **Evaluating aggression: school students' responses to television portrayals of institutionalized violence.** *Journal of Youth and Adolescent*, Nova York v. 24, p. 95-115, 1995.

VAUGHN, S. *ET AL.* **Focus group interviews in education and psychology.** Thousand Oaks, CA: Sage, 1996.

VELHO, G. **Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

VEREZA, S. C. **Novos caminhos para o estudo da metáfora**. In ZYNGIER, S., VIANA V. e SPALLANZANI, A. *Linguagens e tecnologias: estudos empíricos*. Rio de Janeiro: Publit, 2006.

VERVAEKE, J., & KENNEDY, J. Metaphors in language and thought: Falsification and multiple meanings. **Metaphor and Symbolic Activity**, v. 11, p. 273-284, 1996.

VIANA, N.. Escola e violência. In: VIANA, N.; VIEIRA, R. (Org.). **Educação, cultura e sociedade: abordagens críticas da escola**. Goiânia: Edições Germinal, 2002.

ZALUAR, A. M. **Um debate disperso: Violência e crime no Brasil da redemocratização. São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 03-17, 1999.

WALDROP, M. M. **Complexity**. Viking: Harmondsworth, 1992.

ANEXO

ANEXO A: TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM FORTALEZA-CE

MODERARORA: Vocês, quando ouvem falar, ou veem na televisão esses fatos, e quando vocês ouvem a palavra, a expressão “violência escolar”, qual é a primeira coisa que vem à cabeça de vocês?

1. Gabriela: Indisciplina.
2. .. Indisciplina
3. Paulo: Medo.
4. Eduardo: Crise de valores.
5. Rejane: Preocupação.
6. Natali: Eu posso ser vítima também
7. ... (4.0) é o meu trabalho afinal.

Mod.: Dentre essas palavras que vocês falaram, em que aspectos mais lhes preocupam? Sensação de medo, sensação de crise de valores, sensação de ocupação que você disse?

8. Rejane: Preocupação.

Mod.: Em que aspectos?

9. Paulo: <Q...Q> Vendo assim,
10. que a Natali disse que,
11. .. como a Natali citou,
12. podemos ser vítimas,
13. se tornar vítimas disso,
14. .. então daí é que bate o medo.
15. ... O medo bate porque assim,
16. a escola por ser pública,
17. .. por ser uma instituição pública,
18. onde todos entram,
19. todos podem sair
20. livremente, né?
21. aaaa--

22. a sensação de falta de segurança
23. é grande,
24. ... (2.0) daí o medo.
25. Natali: E assim, a gente tá,
26. como nós dizemos sempre, a gente tá na linha de frente.
27. Então
28. nós somos de certa forma,
29. quem está em contato diariamente com os alunos.
30. E
31. .. com certeza com um evento desse acontecendo,
32. somos nós que estamos ali,
33. na frente, lidando com aquilo, né?
34. ... No momento que acontece.
35. Paulo: Chegar na porta o primeiro que olha é o professor, né?

Mod. Gente, vocês podem conversar não apenas comigo, tá? Com vocês mesmos. Bom, eu queria perguntar a vocês, como vocês acham que os agentes da violência escolar decidem suas ações? Influenciados por que situações, por que motivações?

36. Hudson: Eu acho que a --
37. .. questão da impunidade da ação
38. do agente
39. da violência dentro da escola, acho que ele age muito
40. .. na certeza da impunidade.
41. Não vai acontecer nada com o aluno indisciplinado, a gente sabe que --
42. .. não vai ser transferido, não vai ser reprovado, não vai ser
43. ... acontecer nada com eles, sequer vai ser chamado à atenção. Porque
44. ... é uma coisa que ficou da rotina. Acho que é isso.
45. Gabriela: Eu acho que é a convivência
46. ..dos gestores, né?
47. Não vamos dizer assim,
48. .. absolutamente em todos os casos,
49. mas na grande maioria, eles não querem se indispor, né?

50. Tendo em vista que
51. ..é
52. ... normalmente as escolas públicas, né
53. .. são frequentadas por alunos que
54. .. a gente não pode assim pagar pra ver, né?
55. Até onde vai a atitude de um aluno
56. .. revoltado, né?

Mod. 2. Mas, tem diferença do aluno de escola pública para o aluno de escola particular?

57. Gabriela: Tem.

Mod. 2. Ou a violência ocorre mais na escola pública do que na escola particular?

58. Rejane: Com certeza.

59. Gabriela: Acontece eu acho que

60. .. é
61. .. bem eu acho que em torno de uns 80%
62. .. bem mais na escola pública.
63. .. Porque na escola particular,
64. até mesmo pelo próprio intuito do aluno de estar lá, né?
65. .. Às vezes tem a cobrança da família.
66. Tem,
67. .. é
68. ... o próprio objetivo do aluno que é tá lá pra aprender.
69. .. Então assim,
70. lógico que vai ter alguns casos em que
71. .. vai acontecer de ter alunos indisciplinados.
72. Só que na escola particular?, aliás, na escola pública
73. .. eu acho que a minoria
74. ...é que tem
75. .. comportamento e disciplina pra tá dentro de uma sala de aula.
76. A grande maioria --
77. Rejane: Não tem.

78. Gabriela: Não tem.
79. Rejane: Até por causa do próprio contexto social em que esses meninos vivem.
80. ... Vêm de famílias desestruturadas,
81. muitas vezes vêm pra escola só pra se alimentar,
82. às vezes pra fugir de casa pra não apanhar.
83. Então, tem todo um contexto,
84. por trás disso aí.
85. <Q...Q> E, além disso, o Hudson falou da impunidade,
86. eu concordo com ele plenamente.
87. Não só nas escolas,
88. mas no nosso país,
89. infelizmente,
90. o que predomina é a impunidade mesmo.
91. ..É isso que os jovens estão vendo, entendeu?
92. Acontecem as coisas, ninguém toma uma providência.
93. Eu acho que os jovens são superprotegidos no Brasil.
94. Eu acho isso errado, né?
95. .. Um cara de 17 anos e 11 meses e comete um assassinato,
96. é considerado menor de idade, né?
97. ... No Brasil existe isso.
98. <Q...Q> Então, eu acho que é como também meu colega falou também.
99. ... A história mesmo da inversão de valores mesmo que tá acontecendo,
100. sabe?
101. .. e fica muito difícil para nós, educadores,
102. fazermos esse enfrentamento.
103. .. Fica muito difícil,
104. a gente fica totalmente sem apoio.
105. Muitas vezes, eu já senti aqui que,
106. .. como se a gente tivesse numa guerra.
103. .. Os professores contra os alunos.

104. Professores *versus* alunos, sabe?

105. .. Eu acho assim,

106. que realmente a situação está caótica.

107. Gabriela: Tem um ponto importante assim que eu acho que --

108. .. que contribui pra agravar que é essa política do governo,

109. em beneficiar alunos,

110. por estarem dentro de uma escola a todo custo, né?

111. .. Porque a gente vê que isso aí é uma situação,

112. totalmente passível de acontecer fraude, né?

113. .. Tem aluno que mal frequenta,

114. mas como não quer perder a bolsa,

115. tá na sala a todo custo.

116. ... Então,

117. o próprio governo,

118. ... ele tapa,

119. coloca um pano na situação e finge que isso não existe.

120. Sendo que,

121. ... é uma política que distorce totalmente o real interesse de um aluno estar

122. dentro de uma escola.

123. Hudson: Ah, eu acho que,

124. ... inclusive é

125. ... (3.0) não é bem os gestores assim,

126. analisando bem,

127. eu acho a questão mesmo é do sistema, né?

128. ... que favorece esse tipo de coisa.

129. Porque o gestor também,

130. .. a verba vai direto pra escola e depende,

131. é proporcional ao número de alunos que frequentam,

132. que estão matriculados, né?

133. Então,

134. ... o aluno é indisciplinado, causa problemas, né?
135. .. prejudica o aprendizado das outras pessoas.
136. Mas ele é mantido lá?
137. pra manter aquela verba,
138. aquela coisa, né?
139. E,
140. ... (3.0) assim, desculpe eu falar.
141. Os adolescentes,
142. ... (4.0) os adolescentes que estão nessa faixa etária aí,
143. da adolescência,
144. eles estão,
145. vamos dizer,
146. ... (4.0) vendo --
147. tava pensando sobre isso outro dia.
148. .. Rapaz, os cara nunca tiveram assim,
149. nunca vão estar, --
150. eles tão no auge,
151. da constituição corpórea deles e, no entanto,
152. a psique dos cara tão,
153. ainda vai se desenvolver muito, né?
154. pra amadurecer,
155. pra --
156. e uma coisa que,
157. .. não há
158. .. um caminho pelos hormônios.
159. ... (3.0) O desenvolvimento do físico e o psíquico não andam juntos, né?
160. E aí se não existe,
161. ... dentro de casa algo que dê o limite,
162. nada vai dar mais limite pra ele na sociedade.
163. .. Durante essa idade não.

164. Talvez quando ele começar a trabalhar,
165. enfrentar o mercado de trabalho,
166. ou coisa parecida.
167. Mas na escola?
168. .. ele vai reconhecer quem como autoridade?
169. O professor?
170. ... Dificil, né, cara?
171. Dificil porque,
172. .. como falei,
173. ele tá na idade dos deuses,
174. ele tá se sentindo um deus ali.
175. Ele nunca vai tá assim,
176. fisicamente falando,
177. mais apto na cabeça dele,
178. para enfrentar qualquer coisa, né?
179. E,
180. ... (4.0) muitas vezes,
181. é a custo que eu reconheço,
182. mas às vezes o aluno encara mesmo o professor como
183. um inimigo pra ele se autoafirmar no grupo, aquela coisa.
184. Aí ele enfrenta, parte para o enfrentamento,
185. pra ele não tem consequência, não tem nada, né? ele vai até os últimos--
186. Paulo: Você é o monstro eu sou o *power ranger* eu preciso lhe destruir.
187. Hudson: É a jornada do herói.
188. Paulo: ... Eu já vivenciei
189. as duas situações.
190. Tanto de escola particular como de escola pública.
191. Durante todos os anos da minha vida
192. ... educacionais eu estudei em escola particular.
193. ... (3.0) A sensação que eu tenho

194. de violência na escola particular e violência na escola pública

195. .. é só a questão da penalidade.

196. ... (3.0) Na escola pública,

197. pra você poder

198. expulsar um aluno,

199. dar a transferência do aluno da escola,

200. não é com um simples ato.

201. Você precisa passar primeiro por um Conselho Tutelar,

202. ... o aluno tem que ter três ocorrências registradas em escola.

203. .. Você tem que juntar o Conselho Escolar e o Conselho Tutelar,

204. pra que esse aluno possa ser transferido de uma escola pra outra.

205. ... (4.0) No caso da escola particular,

206. eles são bem mais rígidos,

207. e eles aplicam as regras da escola com mais rigidez.

208. .. Se você fez isso,

209. você vai ser punido de acordo com a escola.

210. .. E aí eles dão a transferência do aluno

211. na hora que eles bem entenderem.

212. Rejane: Exatamente.

213. Paulo: Eles não perguntam,

214. não percorrem todo esse critério que existe na escola pública,

215. de passar por três,

216. .. por três

217. ... é

218. ocorrências.

219. Existia uma caso lá em Maranguape,

220. ... que

221. um aluno

222. do ensino fundamental,

223. de 9 anos de idade.

224. Chegou na escola com uma faca.

225. .. Entrou na mochila com a faca,

226. ..e

227. .. entrou na sala de aula porque queria matar o colega da sala de aula.

228. Hudson: Qual a idade?

229. Paulo. Nove anos.

230. Queria matar,

231. 3ª série,

232. do ensino público estadual.

233. .. Queria matar o colega.

234. A professora quando viu a faca,

235. já ficou atenta e foi chamar o diretor.

236. ... (3.0) O diretor

237. .. chamou ele,

238. ele foi levou a mochila,

239. pediram pra ver a mochila,

240. abriram e aí visualizaram a faca lá dentro.

241. ... De imediato,

242. deram a expulsão do aluno.

243. Deram a transferência e ele foi embora.

244. .. No outro dia, quem aparece?

245. A mãe do aluno junto com o Conselho Tutelar.

246. .. Dizendo “não pode expulsar o menino assim não”.

247. ..Cadê?

248. O que é que tem registrado de ocorrência dele?

249. Foi a primeira.

250. <X...X>.. Devem existir três ocorrências,

251. pra poder se expulsar um aluno da escola.

252. Por isso, tudo que acontecer dentro de uma escola,

253. os gestores já estão preparados,

254. devem estar preparados,
255. pra poder registrar tudo.
256. ..Porque se você não tiver nada registrado?
257. você não tem como dá a transferência da escola.
258. Por mais grave do que ele possa fazer,
259. entendeu?
260. Por mais grave que um aluno,
261. possa fazer.
262. Daí a questão das regras da escola,
263. .. das penalidades,
264. de como o aluno pode ser punido imediatamente e como ele não pode ser
265. punido, entendeu?
266. ... (3.0) A questão dele ser menor de idade,
267. muitas vezes assegura que ele esteja dentro de uma escola,
268. quer seja de uma maneira amigável ou não.
269. ... (3.0) Entendeu?
270. ... (4.0) A diretora,
271. a coordenadora da minha escola,
272. a gente tava conversando também a respeito disso,
273. .. ela disse que,
274. .. um aluno
275. roubou uma prova da escola antes de ser aplicada.
276. Entrou na secretaria e roubou
277. a prova.
278. Saiu espalhando pros amigos.
279. .. Quando foi na semana da prova,
280. descobriram,
281. porque sempre tem aqueles que contam.
282. ... (3.0) E aí foram
283. chamar ele

284. pra conversar e ele disse que não tinha sido, que não tinha sido, que não
285. tinha sido.
286. E aí juntaram alguns alunos e disseram que tinha sido ele.
287. ... (4.0) Automaticamente também,
288. ali deram a expulsão do aluno.
289. ... (3.0) Conselho Tutelar voltou e mandou o menino ficar dentro da
290. escola.
291. .. E aí o diretor por ser esperto,
292. .. pediu que os professores ficassem de olho
293. naquele aluno,
294. porque nas outras duas ocorrências
295. ele sairia da escola.
296. .. E aí foi o que aconteceu em menos de um mês.
297. .. Ele saiu da escola,
298. devido a todos os atos que ele cometia dentro da escola.

Mod. Diante de todos esses sentimentos que vocês compartilharam, de todas essas situações desagradáveis por que passamos todos os dias, de que maneira vocês acham que as nossas atitudes, que as nossas decisões, podem mudar, a partir de então? Como nós admitimos uma postura a partir de tudo isso que nós visualizamos?

299. Eduardo: Eu acho assim,
300. .. a violência hoje,
301. Aliás a violência não tem fronteiras históricas.
302. .. Desde que o homem é homem existe violência.
303. Obviamente hoje,
304. .. se perturba mais a situação porque nós vivemos
305. .. na chamada Era Civilizatória,
306. as civilizações,
307. o auge da civilização.
308. Hudson: A violência do espetáculo.
309. Eduardo: A violência do espetáculo.
310. Então,

311. .. a questão,
312. acho que
313. ... (3.0) se torna muito mais complexa uma vez que,
314. pelo menos no campo da teoria nós não teríamos
315. um ensino pra violência,
316. mas a escola não está fora da sociedade,
317. faz parte da sociedade,
318. é uma instituição dentro da sociedade.
319. E,
320. do meu ponto de vista o que nós,
321. podemos fazer
322. é muito pouco,
323. ... (3.0) porque o sistema é muito maior do que a gente.
324. .. As instituições sofrem hoje com a perda significativa de valores,
325. ... e nós professores estamos praticamente de mãos atadas.
326. Então aquilo que a gente faz é <X...X> de um milagre,
327. .. e algo que deu certo,
328. que propriamente que possa influenciar diretamente o sistema.
329. Hudson: Vamos esperar por um milagre.
330. Natali: Assim,
331. eu com os meus alunos,
332. o que é que eu tento fazer?
333. Eu tento conversar e orientar no que eu posso.
334. .. Agora,
335. eu vou bater de frente?
336. com um aluno
337. que eu não sei de onde vem,
338. eu não sei qual a atitude familiar,
339. eu não sei qual é a orientação que ele tem em casa,
340. que ele tem na família.

341. Então eu vou bater de frente com ele?
342. Sem saber,
343. o que vai vir
344. .. pra cima de mim no caso?
345. então a gente conversa,
346. com eles,
347. tenta esclarecê-los pelo menos né?
348. Mas eu acho que chega uma hora que realmente a gente fica de mãos
349. atadas,
350. .. você acaba não tendo o que fazer
351. porquê a violência que nós sofremos
352. nas escolas?
353. É,
354. .. não é só a violência física não,
355. .. tem a questão da violência,
356. .. moral, né?
357. Rejane. Eu fui vítima de violência moral,
358. quero deixar registrado né,
359. que o aluno me chamou de baitola. <X...X>
360. Eu fiquei chocada,
361. aí fui falar com a coordenação,
362. e,
363. .. ele negou,
364. sempre eles negam muito bem,
365. e voltou pra sala e ainda foi fazer pouco de mim em sala.
366. Saí,
367. cheguei na coordenação e disse ou ele ou eu,
368. ... ou toma-se uma atitude com esse menino,
369. ... ou eu não dou aula naquela sala.
370. Aí ele foi suspenso,

371. .. E esse mesmo menino
372. já tinha pego a prova de um colega dele ele apagou o nome do colega,
373. com corretivo,
374. do melhor aluno da sala e escreveu o nome dele.
375. ... Aí eu já tinha avisado isso na coordenação,
376. que ele fez isso.
377. Então assim,
378. é muito difícil não é fácil né?
379. <Q...Q> e eu faço que nem a Natali estava dizendo,
380. dentro da minha sala de aula
381. o momento que eu estou lá
382. eu procuro conversar eu procuro usar as armas que eu tenho.
383. Quais são as armas que a gente tem?
384. .. Só a conversa mesmo né?
385. E os pontos,
386. que é só o que eles querem.
387. Ameaço logo dá zero nisso zero naquilo vou tirar ponto e assim eu vou
388. levando,
389. Mas,
390. Fácil não é não.
391. É complicado.
392. Paulo: Olha a questão da impunidade novamente, né?
393. Avisou que o aluno tinha chamado ela de baitola,
394. avisou que o aluno tinha chamado ela de baitola,
395. desmoralizou na frente de todos,
396. foi à coordenação nada aconteceu?
397. tá vendo?
398. A gente acha graça devido à situação,
399. mas na hora que acontece com você,
400. você fica muito chateado.

401. Principalmente na frente de todos.
402. Rejane: Exatamente porque tira a moral do professor né?
403. Se esse aluno tivesse ficado na sala?
404. como é que eu ia conseguir dar aula lá?
405. Não tinha mais condição de dar aula mais,
406. até pela própria questão psicológica mesmo,
407. que você fica abalado psicologicamente.
408. Você estuda tanto
409. pra chegar pra uma sala de aula e ser chamado de baitola.
410. <Q...Q>
411. Gabriela: Eu vejo assim né?
412. que,
413. .. diante de toda essa dificuldade a gente acaba tendo nosso trabalho
414. distorcido.
415. Porque a gente chega com o objetivo ali de repassar informação né?
416. .. Até porque assim,
417. o professor ele é mais que um repassador de informações
418. ele é um articulador de relações.
419. .. E às vezes você se vê em meio
420. ... a tanto desinteresse
421. a tanta indisciplina
422. e a tanta impunidade,
423. que você fica perdido.
424. Você
425. não sabe mais como você vai fazer,
426. pra desenvolver seu trabalho,
427. você fica até em crise existencial?
428. Quê que eu estou fazendo aqui?
429. E aí?
430. Hudson: <Q...Q> Olha eu estava pensando sobre essas coisas todas aí,

431. as dificuldades da sala de aula.

432. E eu acho,

433. que o grande problema foi --

434. É muito

435. ruim,

436. eu falar isso que eu vou falar por eu ser um sociólogo né?

437. Mas eu acho que o problema começou

438. com a tentativa de universalizar

439. o ensino

440. para todos e tal.

441. .. Porque

442. não adianta a gente querer universalizar uma coisa

443. que é bacana

444. se a criatura

445. não quer,

446. ter o acesso aquilo né?

447. se ela,

448. ... tem outros interesses né?

449. Acho que a,

450. ... o sistema coloca a educação,

451. nesse sentido ruim né?

452. <Q...Q> Toda a educação do ensino médio é voltada para o vestibular,

453. para o ensino superior.

454. Eu acho que nem todo mundo vai ser feliz fazendo uma universidade né?

455. Eu acho que as pessoas poderiam ser livres

456. e buscar outras alternativas para

457. viver uma vida bacana e tal,

458. .. mas eu acho que é a angústia

459. que as pessoas

460. os jovens hoje sentem

461. e a pressão
462. por ter?
463. a responsabilidade de ascender né?
464. ... de nível de ensino
465. e ao mesmo tempo
466. .. o mundo todo
467. lá fora tudo muito atraente,
468. tem os meios de comunicação a internet,
469. .. e a escola não é algo absolutamente atrativo.
470. <X...X> Em muitos casos a escola é atraente
471. porque
472. .. é onde eles fazem a socialização,
473. ... onde eles?
474. ... cara!
475. Tem aluno aqui
476. na nossa escola
477. que vem pra escola
478. pra encontrar com os colegas,
479. não vem pra estudar e eles assumem isso né cara?
480. E a gente vê inclusive --
481. É,
482. <X...X> ... se eles pudessem ir pra um *shopping center*
483. eles iriam,
484. .. mas já que não podem ir pra um *shopping center* vem pra escola.
485. E aí ele namora,
486. tira uma onda,
487. fica por ali.
488. <Q...Q> E sobre a questão da violência que o Eduardo falou,
489. eu concordo
490. com a antropologia aí.

491. A negada já viu a questão do monopólio capitalista,
492. .. ou é isso daquilo,
493. a violência vai sempre existir.
494. ..Ao meu ver,
495. a gente tem violência,
496. porque não temos?
497. Assim,
498. ... condições em nenhuma época,
499. de manter uma desigualdade social pacífica.
500. Ao meu ver,
501. isso é um impossibilidade.
502. Enquanto existir ricos e pobres o negócio vai pegar?
503. uma vez ou outra.
504. Mas o grande problema aí é que,
505. .. a gente,
506. tem essa,
507. violência aí,
508. .. é um espetáculo né?
509. Vocês veem esse programa aí,
510. imundo cão,
511. passa exatamente meio-dia,
512. na hora em que a as pessoas estão parando para,
513. almoçar--
514. Em vez de estar conversando com os colegas de trabalho,
515. com os filhos, --
516. .. então isso já cria uma expectativa da violência.
517. As pessoas já estão esperando pelo pior.
518. ...E,
519. rapaz,
520. o caso é tão grave,

521. só pra terminar aqui,
522. eu lembro que eu estava uma vez substituindo um colega meu na prefeitura.
523. Eram alunos de quinto ano.
524. .. Daí uma mãe vinha puxando um menino assim pela orelha sabe?
525. Chegou pra mim e disse professor você tem que dar um jeito no meu menino
526. que não aguento mais ele em casa.
527. Daí eu pensei,
528. ... rapaz meu deus do céu,
529. a escola pode fazer maravilhas,
530. mas não faz milagre não.
531. .. Não faz.
532. Se você minha senhora se você dentro da sua casa
533. não puder dar o mínimo de educação,
534. os rudimentos de civilização,
535. de humanismo pros seus filhos?
536. então a escola não vai obter êxito nessa matéria de jeito nenhum.
537. E eu acho que é isso,
538. eu acho que,
539. essa violência toda,
540. dentro da escola.
541. ela é um produto né?
542. Bem --
543. ..é vendável né?
544. as pessoas alimentam né?
545. aí dá audiência.
546. ... A sociedade né cara--
547. Eduardo: E a violência,
548. eu acho assim tem que haver um diagnóstico
549. e um remédio adequado para a violência.
550. Agora,

551. com a quantidade de conversas que a gente tem,
552. .. com a quantidade de alunos nessas turmas que nós temos,
553. .. com o mísero tempo semanal que nós temos para lidar com esses alunos,
554. nós não temos tempo nem pra decorar o nome de todos,
555. quanto mais pra tentar compreender que este tem o pai que é alcoólatra,
556. .. aquele outro tem os pais que são separados,
557. esse mora numa favela.
558. Esse já sofre,
559. uma violência em sua própria dignidade por não ter acesso aquilo que queria
560. ter.
561. .. E é uma forma de reação também há de se entender isso.
562. .. porque às vezes, nós temos um padrão de vida x,
563. querendo ou não,
564. os professores têm um bom padrão de vida,
565. não têm um excelente padrão de vida,
566. mas não é um padrão de vida indigno,
567. como muito dos nossos alunos têm.
568. .. Então eu acho que a violência também parte desse princípio,
569. nós não sabemos lidar com ela porque nós nem a conhecemos direito.
570. .. Não sabemos porque aquele rapaz está reagindo de forma violenta,
571. <Q...Q> às vezes pode ser como você falou,
572. a mãe que chega lá puxando
573. a orelha do menino.
574. Pode ser o pai que passou a noite bebendo e chegou batendo na mãe.
575. E obviamente,
576. .. um ser humano tem sentimento.
577. E ele vai acabar tendo insatisfação com aquela situação,
578. até por conta da idade também.
579. Então eu acho que a violência hoje,
580. apesar de estarmos em um processo civilizatório,

581. da sociedade,
582. <X...X> nós não sabemos lidar com a violência,
583. porque não sabemos nem diagnosticar essa violência.
584. .. De onde ela parte?
585. Quais são as causas?
586. e se não sabemos diagnosticar essa doença?
587. Obviamente,
588. Os remédios,
589. nem virão.
590. Não vamos conseguir encontrar o remédio.
591. ... E eu digo isso porque,
592. vocês sabem da minha experiência,
593. desastrosa,
594. no começo de outubro,
595. pouco tempo que cheguei.
596. E eu só dou aula linha dura.
597. E a sala é minha e quem não quiser ficar saia.
598. E o cidadão?
599. saiu
600. .. passou por trás mim pegou as folhas e jogou no meu rosto.
601. e eu peguei uma cadeira pra tacar nele.
602. .. Obviamente naquele momento de raiva você vê aquele homem do seu
603. tamanho?
604. Daí com três segundos que você pensa,
605. ..esse cara tem dezesseis anos.
606. se eu der uma cadeirada nele numa escola dessa aqui eu estou lascado para o
607. resto a vida.
608. Então--
609. Depois a mãe dele veio aqui e você começa a entender,
610. a mãe dele trabalha demais

611. o pai é bruto.

612. Os meninos são criados de uma maneira totalmente solta.

613. .. Aí você começa a entender,

614. que aí também,

615. pra encerrar meu pensamento.

616. Desde criança,

617. ... eu ficava pensando,

618. .. o que que eu vou ganhar aprendendo matriz?

619. ... (4.0) O nosso ensino tem de ser reformulado?

620. pra focar naquilo que pessoa tem pra se desenvolver.

621. .. Quais são as qualidades?

622. Então,

623. eu acho que a violência acaba sendo também nem por conta do professor,

624. .. mas uma aversão ao próprio sistema que impõe ao cara que ele tem que

625. aprender

626. genética por exemplo,

627. .. Quando ele pode ser um bom cartunista e nunca precisar de genética na vida

628. dele.

629. ... <X...X> Vocês tem que saber biologia,

630. genética porque é a área de vocês.

631. Eu preciso entender de rochas e o Paulo de química,

632. porque é a nossa área.

633. Mas certamente poderíamos ter um ensino,

634. muito mais focado nessas pessoas.

635. .. Então se impõe ao cara como impuseram a nós também,

636. conhecimentos que nunca serão utilizados em nossa vida,

637. mas tínhamos obrigação de sabê-los,

638. nem que fosse pra fazer uma prova ali.

639. Muitas vezes ocasiona uma reação também,

640. desse aluno a um sistema macabro.

641. Do meu ponto de vista,
642. um sistema falido?
643. ... Nós até fomos questionados em nosso planejamento do código dois mil e
644. sessenta e nove?
645. <X...X> Obviamente aquilo é um pouco de ficção e tal?
646. Mas,
647. .. Eu acho que,
648. ... nesse sentido,
649. nós temos que ver esse lado que o diagnóstico vem através
650. de medicação correta.
651. Por outro lado o próprio sistema está falido.
652. ... <X...X> Acho que o sistema educacional,
653. .. que tem mais acesso é o brasileiro?
654. mas em outros países deve haver esse mesmo padrão?
655. E a pergunta é porque que no Japonês dá certo, né?
656. .. Na china dá certo?
657. Nós já copiamos os chilenos,
658. já copiamos não sei da onde e,
659. ... e a nossa educação nunca sai do patamar.
660. Hudson: Nunca teve um sistema brasileiro.
661. Sempre copiando.
662. Experiências em educação já
663. foram feitas exaustivamente,
664. não tenho mais paciência pra discurso de pedagogo
665. que quer fazer experiência.
666. .. Muda o governo e o pedagogo quer mudar tal coisa
667. e muda tudo, né?
668. ... Nós somos sempre cobaias.
669. ... A todo instante
670. mudança no governo

671. acarreta uma perspectiva pedagógica.
672. ..É o que eu tô dizendo que o grande problema aí,
673. é que a gente,
674. ... o sistema
675. .. abre aspas disponibiliza o acesso universal ao ensino,
676. sem dar as condições materiais para que isso
677. se efetive de fato.
678. .. E ainda,
679. o cara encontra uma clientela
680. de pessoas que?
681. não querem aquilo.
682. Querem outra coisa na vida,
683. não estão satisfeitos com aquilo.
684. Então, qual é o benefício que se pode
685. trazer para mim,
686. .. se eu não quero esse benefício?
687. ... Eu acho que o grande problema continua sendo esse.
688. .. Algum tempo atrás,
689. o acesso, por exemplo, ao ginásio
690. .. era
691. .. tinha um exame de admissão.
692. Aquela coisa,
693. ... pra passar o cara tinha que estudar.
694. Ou o cara queria aquilo ali,
695. ... ou então não dava *rock* não, né?
696. Agora não,
697. o cara tem,
698. ... recuperação,
699. ... recuperação paralela,
700. .. tem Conselho Escolar,

701. .. tem progressão.

702. Gabriela: Isso cria uma encenação.

703. A gente finge que ensina,

704. e eles fingem que aprendem.

705. Hudson: A minha colega Daniela

706. professora de Inglês forma analfabetos bilíngues.

707. Daniela: Eles estudam três línguas estrangeiras,

708. Português, Inglês e Espanhol.

709. Gabriela: A média da escola pública

710. seis é uma mentira, né?

711. Nós sabemos que a média da escola pública não passa de dois.

712. A educação, infelizmente, dentro do contexto público principalmente,

713. é uma mentira.

714. ... Não existe.

715. .. Esses dados de aprovação de aluno

716. que são cobrados a nível de secretaria,

717. a própria SEDUC

718. exige que as escolas apresentem

719. um alto índice de alunos aprovados.

720. Aí começa --

721. é onde desencadeia todo o processo falho.

722. Rejane: Não importa se eles realmente aprenderam ou não,

723. quer que passe.

724. Gabriela: O sistema quer dados,

725. quer dados de aprovação.

726. Eduardo: Eu acho o seguinte,

727. a gente não discute esse tipo de questão porque,

728. ... iria mexer talvez com muita gente.

729. Mas o sistema é falho por natureza.

730. .. Eu mesmo no primeiro dia de aula,

731. como sou brincalhão e consigo conviver em todas as minhas salas.

732. ... No primeiro dia de aula falei,

733. meu amigo, você não é obrigado a gostar de Geografia,

734. tem assuntos de Geografia que você nunca vai utilizar na sua vida.

735. ... Eu até brinco com eles que isso interessa ao titio porque ele ganha

736. dinheiro

737. com isso,

738. mas se você não quiser fazer o vestibular você não é obrigado.

739. ... A sociedade precisa de,

740. de eletricitas.

741. .. A sociedade precisa de jardineiros,

742. motoristas,

743. mecânicos,

744. sapateiros pra calçar o povo,

745. *pizzaiolos*.

746. Então eu acho que a gente não discute isso,

747. porque ia mexer com uma estrutura da qual nós não queremos abrir mão.

748. ... Porque se você foca no que no aluno quer,

749. no que o aluno precisa,

750. .. certamente o professor de Geografia está fora disso.

751. Então--

752. mas enquanto não se mexer na estrutura?

753. ficar só com reformas,

754. essa estrutura vai se degradando,

755. É muito complicado.

756. Porque hoje,

757. nós professores focamos na nossa área,

758. na nossa disciplina,

759. e é muita coisa.

760. ... Se você pegar o conteúdo da Geografia é muita coisa,

761. então nós dominamos porque nós lidamos diretamente com aquilo.

762. Agora, você imagina o aluno que tem oito, nove, dez disciplinas?

763. para que o cara dê conta.

764. .. Às vezes,

765. ... ele não gosta da área de exatas.

766. Ele gosta mais de escrever.

767. É Sociologia, é geógrafo, é historiador.

768. ... Eu acho que o sistema tá falido em si,

769. ... não sei se tem recuperação.

770. Se tiver recuperação?

771. Aí mexe na estrutura,

772. aí mexe na gente

773. e mexe na gestão

774. e mexe em governo.

775. Eu acho que isso as pessoas não dispostas a fazer tão cedo.

776. .. A não ser que o colapso seja total,

777. e aí vão se pensar num novo método.

778. Mas eu acho que a partir daquilo,

779. que nós direcionamos o aluno é muito importante.

780. Ainda hoje, apesar de alguns casos de violência,

781. o professor ainda é uma referência para muitos alunos.

782. ... Então aquilo que o professor fala,

783. aquilo que o professor faz,

784. muitos alunos ainda têm como referência,

785. sobretudo quando ele gosta do professor.

786. ... Então, quando você diz: meu filho,

787. se você não quiser prestar vestibular?

788. não tem problema.

789. ... A vida é muito maior do que vestibular.

790. Você não vai estudar você vai ser um bom electricista.

791. Eu tenho primos?
792. que eles não são burros.
793. só não gostavam de estudar.
794. .. E hoje um é motorista o outro é mecânico,
795. ... e eles,
796. ... ganham dinheiro,
798. vivem uma vida digna.
799. ... E eles devem reformular isso do meu ponto de vista.
800. Paulo: Eduardo,
801. eu acho um pouco complicado,
802. ... quando,
803. ... nós profissionais da área,
804. dizemos para eles o seguinte.
805. Se você não quiser aprender Geografia, por exemplo,
806. você não é obrigado.
807. .. Insatisfação existe,
808. vai existir sempre em qualquer disciplina, né?
809. Mas quando a gente diz para ele: se você não quiser,
810. não tem problema.
811. Isso aqui só é necessário para mim.
812. Pra você se você quiser vai ser bom,
813. se não quiser pode ficar aí.
814. .. Aí ao mesmo tempo você obriga o aluno a ficar numa sala de aula,
815. quando você mesmo disse que não era necessário para ele?
816. ... Então, eu acho que se não é necessário pra mim eu vou sair.
817. E eu não quero.
818. ... Por que eu vou ficar numa sala de aula escutando uma coisa?
819. que não é obrigatório pra mim,
820. que eu não vou utilizar na minha vida?
821. Aí eu vou sair.

822. Quando você prende o aluno na sala de aula,
823. aí cria a revolta.
824. Ele não quer,
825. .. ele vai fazer de tudo para você colocar ele pra fora,
826. aí é quando começa a entrar a questão da violência dentro da sala de
827. aula.
828. Eduardo: Com a experiência que eu tenho é justamente o contrário.
829. Por exemplo,
830. eu fico imaginado se hoje eu fosse obrigado a dar aula de matemática.
831. Se eu numa reviravolta da vida tivesse que dar aula de matemática?
832. .. ou de inglês mesmo?
833. do qual só sei *what is your name?*
834. Falo até errado mesmo “uátis ió neime”.
835. Então,
836. ... se eu fosse obrigado a dar aula de matemática,
837. eu sinceramente,
838. entraria numa crise existencial profunda.
839. <X...X> Então eu quando falo isso pela minha experiência,
840. pela experiência que eu tenho?
841. é de que tirar a responsabilidade do cara nesse sentido,
842. pelo menos para o professor Eduardo
843. tem ajudado muito.
844. porque o cara passa a estudar então?
845. não pela obrigação de ter que aprender o conteúdo.
846. Mas claro que essas mudanças são gradativas,
847. não vêm em uma semana.
848. ... E que existem as pessoas que gostam e que não de geografia.
849. Que gostam e que não gostam de química.
850. Independente se você diz isso ou não.
851. Então,

852. mas aí,
853. ... a minha experiência tem sido essa.
854. .. Por isso que --
855. pelo menos de março pra cá,
856. tirando essa experiência ruim que eu tive,
857. acho que em outubro.
858. inclusive no colégio particular que eu leciono,
859. ... são experiências boas nesse sentido.

MODERADORA: Vou fazer outro questionamento, Rejane deu seu depoimento que foi vítima de violência verbal, felizmente. O Paulo deu o seu da criança que quis esfaquear outra de apenas nove anos em um colégio municipal. E os outros sentem ameaçados? Veem a possibilidade de sofrerem violência também? E mais em que situação? É quando você está na sala de aula quando você está saindo indo pra sua casa ou é vindo pra escola?

860. Rejane: Eu gostaria de lembrar
861. .. o que aconteceu com a minha colega a Margarida, né?
862. Assim?
863. .. eu não sei e os meus colegas sentem o mesmo,
864. .. mas eu,
865. sinto assim.
866. Eu sinto o tempo todo?
867. por exemplo na hora do intervalo,
868. aquela multidão?
869. eu penso tipo alguém pode enfiar uma faca em mim
870. e ninguém nem ver quem foi.
871. Eu penso assim.
872. .. Na sala de aula,
873. .. no momento que o professor vira de costa para escrever?
874. Aí,
875. ... ele pode até,
876. ... sem exagero,
877. eu acho que o professor pode até morrer naquele momento, porque
878. ... a Margarida né?

879. que é bióloga também,
880. .. virou as costas para escrever,
881. eles rapidamente armaram uma bomba rasga lata,
882. eles explodiram a bomba.
883. Ela quase teve um infarto de medo.
884. Imagina?
885. aquela bomba faz o maior barulho ali fora
886. imagina dentro de uma sala de aula
887. perto de vocês.
888. ela ficou passando mal e tudo.
889. Então assim,
890. gente eu acho que,
891. dentro da sala de aula a gente tá correndo risco sim.
892. ... Eu sinto mais medo dentro da sala de aula do que lá fora
893. ou quando eu estou vindo, sabe?
894. Quando você vira de costa e você tem acabado de discutir com ele,
895. assim,
896. quando você põe pra fora de sala,
897. ele fica na janela.
898. Ele pode jogar um objeto em você.
899. Tá entendendo?
900. .. E eu percebo que quando você tá de costa escrevendo,
901. tudo acontece.
902. quando você se vira?
903. ... o que quer que tenha acontecido você não consegue detectar quem foi,
904. e ainda existe a lei do silêncio?
905. ... Eles não entregam uns aos outros.
906. Não entregam, né?
907. Existe essa lei do silêncio e se entregarem depois eles vão sofrer
908. represálias?

909. Então eu acho que existe muita insegurança mesmo,
910. dentro da sala de aula
911. Paulo: Não sei se acontece contigo Natali,
912. a gente que mora aqui perto da escola?
913. Dentro da sala de aula,
914. pode até ser que aconteça alguma,
915. chacota
916. só pra chamar atenção dos outros,
917. porque aluno gosta de chamar atenção, né?
918. .. Mas,
919. ... quando fora da escola?
920. eu moro aqui próximo e vejo muitos deles.
921. Eles fazem questão de dizer:
922. Professor, tudo bom professor?
923. Se você chegar?
924. Uma vez eu ia chegando de madrugada em casa?
925. .. e um disse assim vai pra onde professor?
926. E eu disse “vou pra casa”.
927. Vamos, vou lhe deixar até lá no portão.
928. Ninguém mexe com você não.
929. Bora.
930. Foi até o portão lá de casa?
931. ... a gente tem uma segurança?
932. Fora da escola, mas dentro da escola--
933. Rejane: A gente se sente melhor lá fora...

MODERADORA: Concorda Natali?

934. Natali: Eu acho que --
935. No meu caso eu também,
936. tenho mais medo desses acontecimentos dentro da escola do que fora da
937. escola.

938. .. Porque assim,
939. ... <Q...Q> como a gente está convivendo com adolescentes.
940. Como Eduardo falou da violência com ele sofreu.
941. Que no primeiro momento ele quis revidar,
942. mas ele parou e pensou.
943. Só que o nosso aluno ele não tem?
944. .. ainda,
945. ... essa história de pensar?
946. no que vai fazer?
947. parar?
948. E não fazer.
949. ... Então um menino desses pode a qualquer momento
950. num momento de raiva
951. pode sim,
952. pegar uma cadeira e jogar no professor,
953. como a gente sabe que chegou a acontecer aqui ano passado em outubro?
954. com a Sabrina?
955. ... que o aluno mandou ela--
956. ... disse um palavrão horroroso?
957. E pegou a cadeira e jogou em cima dela?
958. Então,
959. .. a gente,
960. nós somos constantemente ameaçados.
961. .. Mesmo que essas ameaças sejam só da boca pra fora.
962. Mas eles dizem?
963. Principalmente com aqueles professores mais carrascos.
964. ... Ah eu vou ser reprovado?
965. Professor, cuidado.
966. ... eles ameaçam mesmo.
967. Mesmo que alguns sejam só da boca pra fora.

968. Se a gente for pensar
969. em todas essas ameaças
970. .. a gente não vem mais dar aula.
971. ... (4.0) Se você for ficar esperando que alguma coisa realmente aconteça
972. você não vem mais dar aula.
973. .. Então a gente meio que faz das tripas coração?
974. E fica achando,
975. Não, foi brincadeira.
976. Isso porque você escuta dos colegas que são mais rigorosos mesmo.
977. .. E você vê,
978. Esses colegas sendo ameaçados...
979. Rejane: Teve um menino que matou o padrasto dele,
980. E ele ano passado ele estava estudando aqui,
981. E matou o padrasto,
982. Como é menor de idade no Brasil, né?
983. O juiz mandou que ele viesse estudar?
984. .. E ele se aborreceu com um professor,
985. porque ele estava brincando com o celular bem alto?
986. .. E o professor reclamou,
987. fez ele sair da sala.
988. ... E na hora que ele ia saindo ele disse assim,
989. ... eu matei quem me dava de comer?
990. imagina que não me dá nada?
991. ... E saiu da sala.
992. Isso é, ameaçou.
993. Pra ele é normal?
994. <X...X> Porque ele tinha matado o padrasto,
995. e não tinha dado nada pra ele?
996. Por isso que eu falo --
997. a impunidade dentro do Brasil.

998. Aqui.
999. Aqui na escola.
1000. A impunidade é muito grande, assim.
1001. com que cabeça esse aluno vai crescer
1002. <X...X> Sabendo que ele pode tudo?
1003. .. ele matou o padrasto e em vez de ele estar preso ele está numa escola?
1004. O juiz mandou ele estudar.
1005. ... impôs,
1006. obrigou a escola a receber.
1007. Quer dizer --
1008. Ele se livrou do assassino e jogou pra nós.
1009. Então é uma situação muito suspeita mesmo é complicado.
1010. Natali: <X...X> E o acontecido com a professora no caso do nono ano,
1011. foi logo que a gente entrou aqui.
1012. ... Então eu acredito que todos que tinham entrado,
1013. .. inclusive a Karina que estava entrando na época ficou muito assustado?
1014. com aquela situação,
1015. porque eu dava aula naquela sala que aconteceu?
1016. Então eu convivia com essas pessoas.
1017. ... Você fica realmente apreensivo,
1018. você fica com medo.
1019. ... Hoje em dia não.
1020. Hoje em dia eu já estou mais,
1021. calma, né?
1022. você consegue se acalmar?
1023. Mas no momento,
1024. você entrando e a escola aquela loucura .
1025. .. Tanto que tinha aluno no primeiro tempo,
1026. e esses meninos ficavam soltos.
1027. E aconteciam brigas entre eles mesmos dentro da escola,

1028. você via a hora acontecer uma tragédia mesmo.
- 1029 Daniela: Como aconteceu com o Renato, no primeiro H.
1030. Só porque o professor pediu pra ele guardar o caderno em baixo da carteira,
1031. ele disse,
1032. venha guardar você?
1033. ... E o professor chega no terceiro expediente,
1034. cheio de cansaço.
1035. Daí o professor tomou a prova dela e não deixou ela fazer a prova.
1036. E ela saiu,
1037. e foi procurar a direção,
1038. porque nesse momento todos eles têm razão?
1039. só que ele não lembrou o que ele fez com o professor, né?
1040. .. Por que o que era certo?
1041. guardar o caderno embaixo da carteira e começar a prova, né?
1042. ... Aí depois vem,
1043. todo bonitinho,
1044. pedir desculpa ao professor.
1045. .. Aí, pra apaziguar as coisas o professor acabou deixando o aluno fazer a
1046. prova.
1047. Mas aquele comportamento ali é completamente inadmissível, né?
1048. Todo mundo conhece ele e sabe do ocorrido inclusive ele estuda aqui ainda,
1049. ... mas eu acho é graça mas como eu digo eu faço é rir porque se for chorar?
1050. ... eu choro todo dia.
1051. Natali: E o pior é que o caso dele,
1052. o aluno veio pedir desculpa.
1053. E quando não pede?
1054. E quando fica ameaçando?
1055. Como foi o caso da professora que acabou saindo da escola?
1056. ... Que morava aqui nas proximidades também e foi registrar B.O.?
1057. boletim de ocorrência contra um aluno?

1058. com medo,
1059. porque ele ficava aqui,
1060. ... na porta da escola?
1061. e ainda foi um trabalho horrível para dar a transferência desse aluno.
1062. Quando deu todo dia ele estava na porta da escola.
1063. Então ela não está mais.
1064. E ela não ficou mesmo,
1065. porque ameaçavam e inclusive,
1066. segundo eu ouvi falar
1067. esse menino, hoje em dia,
1068. ele já era meio envolvido com criminalidade,
1069. e agora ele está no mundo do crime.
1070. .. Está?
1071. praticando assaltos.
1072. está envolvido com drogas.
1073. .. Então,
1074. ... ameaça real
1075. no caso dela, né?
1076. Não foi um só impulso de momento.
1077. Então ela estava sendo ameaçada.
1078. Hudson: E eu acho engraçado, Natali,
1079. nesse ponto específico,
1080. muitos estudiosos dizendo aí,
1081. que a escola?
1082. ... fracassou, né?
1083. em resgatar aquele aluno,
1084. aquela coisa toda, né?
1085. não foi capaz de... de responder as expectativas daquele estudante.
1086. mas pelo amor de Deus, paciência né, cara?
1087. Paulo: E a família onde é que fica?

1088. Gabriela: E eu vejo assim,
1089. que a escola fracassa
1090. cada dia mais,
1091. no que diz respeito à liberdade.
1092. Porque quanto mais eles evoluem,
1093. nesse negócio de entrosamento e liberdade.
1094. pior é pra gente.
1095. ... Eu vejo que antes,
1096. antigamente a escola tinha muito essa coisa do autoritarismo, né?
1097. O professor era a autoridade máxima?
1098. e o aluno que decidisse contrariar?
1099. o aluno era realmente punido, né?
1100. É tanto que,
1101. .. que,
1102. antigamente nas escolas,
1103. o espaço do professor era acima, né?
1104. ... E alguns pedagogos chegaram a dizer que,
1105. .. que o fato do professor manter altura diante dos alunos,
1106. repassaria uma ideia de,
1107. desigualdade, ou seja --
1108. e estaria humilhando os alunos.
1109. Quando eu vejo que isso é exatamente o contrário?
1110. Quanto mais a gente se distancia por uma questão de autoridade mesmo?
1111. ... Mais a gente consegue manter o controle.
1112. ... Eu vejo assim,
1113. que hoje,
1114. as escolas públicas, principalmente,
1115. .. assim se tratando de violência
1116. .. vai chegar um ponto?
1117. que a gente vai precisar de polícia escolar dentro da escola.

1118. ... Porque,
1119. a cada dia a gente percebe que vai se agravando?
1120. Eduardo: Vai ser o seguinte,
1121. nós vamos precisar é ser professores policiais.
1122. Coloca a pistola aqui em cima,
1123. e fala bom dia pessoal?
1124. alguém que falar primeiro aí?
1125. alguém vai falar alguma coisa?
1126. ... Então assim,
1127. .. eu queria nesse momento,
1128. que o Paulo Freire estivesse no Bom Jardim?
1129. com método dele tão eficiente.
1130. Mas --
1131. Muito bom o método dele, né?
1132. ... Um mês ou dois meses?
1133. um mês, uma semana quinze dias, quinze segundos,
1134. <X...X>Queria ver esses grandes escritores,
1135. que escrevem em uma sala com ar-condicionado?
1136. bem aconchegantes.
1137. Quando na realidade,
1138. eles mesmos não sabem.
1139. Ou se sabem é só um passeiozinho,
1140. talvez em grupos focais como esse.
1141. .. Mas não sabe o dia-a-dia da realidade de como é dar aula
1142. pra o cara que matou o padrasto?
1143. .. o cara que tá no mundo da violência e se não pega você aqui
1144. pega você lá fora,
1145. como um amigo meu que levou uma pedrada lá fora.
1146. Paulo: <X...X> Eu fico pensando agora,
1147. .. na questão da violência escolar,

1148. porquê quando acontece com os alunos?
1149. A gente ainda pode tentar registrar,
1150. pra de alguma punir.
1151. Mas agora eu me lembrei --
1152. Hoje me aconteceu uma situação,
1153. de dois caras que não eram da escola,
1154. ficaram dentro da escola,
1155. olhando todo o movimento da escola.
1156. Não eram alunos da escola.
1157. <X...X> Aí eu só me recordei,
1158. ... daquela história que a Perla me contou que há dois anos vocês estavam
1159. aqui,
1160. e iam almoçar.
1161. E entraram três, três, três menores,
1162. Todos armados com armas e assaltaram a escola.
1163. Quer queira, quer não também foi uma violência escolar.
1164. <X...X> Não foi por conta do aluno,
1165. Ou seja, a hora de a polícia,
1166. da segurança armada estar dentro da escola?
1167. Está passando.
1168. ... Será que vai ser necessário quantas mortes dentro da escola
1169. pra se tomar atitudes dessa maneira?
1170. Está chegando --
1171. Estão querendo colocar,
1172. mas efetivamente já deveriam ter colocado.

Mod.: O que vocês acham que essa violência surte na vida das pessoas?

1173. Natali: Eu acho que a violência assim,
1174. ... eu não sei se ela sai da escola?
1175. .. e vai pra fora não?
1176. Eu acho que ela vem de fora e entra na escola.

1177. ... Eu vejo assim,
1178. porque querendo ou não,
1179. o aluno aqui,
1180. ele é o reflexo do que ele é lá fora.
1181. ... Se em casa ele não respeita ninguém?
1182. ele agride o pai ele agride a mãe,
1183. ele não tem limite?
1184. Na escola ele vai respeitar o professor?
1185. ... (4.0) Não vai, de jeito nenhum.
1186. Então eu acho que,
1187. ... o que acontece fora está começando a se refletir dentro da escola.
1188. Inclusive, às vezes, eu acho que isso já está,
1189. a beira da barbárie.
1190. .. Eu acho que nós --
1191. A gente se acostuma,
1192. porque a gente está todo dia.
1193. Agora,
1194. uma pessoa que vem de fora e vê?
1195. ... A pessoa percebe que ali,
1196. as coisas começam a ficar sem controle.
1197. Hudson: Dos professores que entraram no concurso conosco saíram bem 800.
1198. Natali: Já saíram 800 professores?
1199. porque viram a realidade.
1200. .. A gente hoje está com oito meses, né?
1201. Nós já estamos mais acostumados?
1202. Mas logo no início?
1203. ... A gente tinha medo.
1204. .. alguns desistiram.
1205. Alguns choravam pra vir trabalhar.
1206. Daniela: E dizem que nós ainda estamos é no paraíso aqui, né?

1207. Porque tem muita escola por aí que o professor chega,
1208. o aluno coloca bota logo a arma na mesa,
1209. e pergunta e aí?
1210. Como é que o senhor gosta de dar aula?
1211. porque aqui o negócio é desse jeito.
1212. ... (4.0) Planalto Ayrton Senna,
1213. Tenho uns amigos meus
1214. que foram pra lá,
1215. passaram no concurso e foram pra lá.
1216. Pediram transferência,
1217. pediram exoneração.
1218. Porque quem manda lá são eles,
1219. vão armados para a escola,
1220. .. e não tem quem domine, né?
1221. Gabriela: Esses alunos entram nessa situação nas escolas,
1222. Os diretores passam para os professores tomarem de conta
1223. e fica a batata quente rolando de mão em mão?
1224. e ninguém quer se dispor,
1225. ninguém quer se comprometer.
1226. E quem está ali na,
1227. na linha de frente é que sofre as consequências.

Mod.: Então agora a última pergunta pra finalizar, como que vocês acham que se compara a violência que ocorre na escola a outros tipos de violência?

1228. Daniela: Acho que tudo tem uma relação, né?
1229. Como a Natali falou,
1230. <Q...Q> a violência que temos lá fora reflete aqui,
1231. ... dentro da escola.
1232. Porque se o aluno --
1233. O pai vive bêbado,
1234. a mãe muitas vezes não está em casa pra dar um apoio,
1235. Quando chega o pai bate na mãe,

1236. bate nos filhos.
1237. Falta comida,
1238. falta dinheiro,
1239. e aí eles jogam --
1240. Tem o consumismo e eles jovens?
1241. querem andar bonitinho,
1242. querem um celular?
1243. Aí vão fazer tudo.
1244. Vão roubar,
1245. vão matar.
1246. E o que eles verem pela frente eles fazem.
1247. Natali: A Daniela começou a falar agora
1248. e eu me pensei assim,
1249. o seguinte,
1250. lá fora,
1251. a coisa tá dispersa.
1252. E aqui dentro,
1253. é como se você enjaulasse?
1254. Você enjaula.
1255. ... Eles tão enjaulados.
1256. Colocasse todos em uma jaula.
1257. Estão todos ali,
1258. juntos,
1259. e tipo assim você não sabe --
1260. ... existem pessoas ali complexas,
1261. de n maneiras de n criações,
1262. que estão todas juntas ali.
1263. Então pra ali explodir o negócio?
1264. ... eu acho que é muito mais fácil,
1265. do que explodir lá fora.

1266. Onde eles estão dispersados,
1267. eles estão espalhados.
1268. Porque na jaula,
1269. vamos dizer assim na sala de aula?
1270. eles todos aqui dentro?
1271. eles vão ter que lidar com as diferenças.
1272. Então eu não gosto de você,
1273. mas eu tenho que conviver com você,
1274. ficar na mesma sala.
1275. Eduardo: E aqui ainda tem um agravante, né?
1276. A quentura.
1277. .. A falta de ventiladores acaba espocando tudo mesmo
1278. Natali: O calor,
1279. querendo sair,
1280. beber água,
1281. querendo ir ao banheiro.
1282. Gabriela: Eu penso assim,
1283. que a sociedade conspira, entendeu? --
1284. eles são motivados muitas vezes por fatores sociais.
1285. E dentro da escola,
1286. eles potencializam, né?
1287. essa violência numa forma direcionada.
1288. Rejane: E eles reproduzem essa violência.
1289. .. Violência que eles já sofrem, né?
1290. .. os vários tipos de violência que nossos jovens sofrem?
1291. A estrutura social que eles convivem.
1292. .. Violência de todo jeito.
1293. Violência moral, violência física.
1294. ... De não poder ter aquilo que gostaria de ter, né?
1295. Todas essas formas de violência.

1296. Então,

1297. eles simplesmente reproduzem aonde?

1298. no espaço escolar.