



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

MEIRE VIRGINIA CABRAL GONDIM

**MODELOS COGNITIVOS: UM ESTUDO INTERCULTURAL DAS CONCEPÇÕES
DE VIOLÊNCIA EM JOVENS BRASILEIROS E FRANCESES**

**FORTALEZA
2012**

MEIRE VIRGINIA CABRAL GONDIM

**MODELOS COGNITIVOS: UM ESTUDO INTERCULTURAL DAS CONCEPÇÕES
DE VIOLÊNCIA EM JOVENS BRASILEIROS E FRANCESES**

Tese submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada. Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo.

Colaborador no Exterior: Prof. Dr. Jean-Rémi Lapaire.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Pós Graduação em Economia - CAEN

G635m Gondim, Meire Virgínia Cabral
Modelos Cognitivos: um estudo intercultural das concepções de violência em jovens brasileiros e franceses /Meire Virgínia Cabral Gondim. – 2012.
226f. il. color., enc. ; 30 cm.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós Graduação em Linguística, Fortaleza, 2012.
Orientação: Profa. Dra. Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo

1. Interculturais 2. Violência Urbana 3. Modelo Cognitivo I. Título.

CDD 362.76

A todas as crianças e jovens do mundo! E, em especial, aos jovens participantes dessa pesquisa que apesar de falarem sobre um tema “desconfortável”, doaram as ideias e os seus sentimentos para que eles ganhassem espaço e força em direção a uma cultura de paz que tanto almejamos.

AGRADECIMENTOS

À Dr. Ana Cristina Pelosi Silva, minha orientadora, por sua competência acadêmica, paciência e amizade nas horas de orientação;

Ao Dr. Jean-Rémi Lapaire por me acolher em seu país, na Universidade Michel de Montaigne- Bordeaux 3, mediar e orientar a pesquisa nas escolas francesas, fortalecendo vínculos culturais e, sobretudo, humanos;

Aos meus pais, Cabral e Leticia que sempre acreditaram em minha capacidade, incentivaram-me a buscar a concretização de meus sonhos com exemplos de força, coragem, união e amor;

Aos meus irmãos Margaret, Leonardo, Elizabeth, Samuel e Lucila por existirem em minha vida;

Ao meu esposo, companheiro e amigo Marco Silveira, por segurar em minhas mãos com lucidez nos momentos de desânimo;

A minha filha Lorena, por compreender meus momentos de ausência, principalmente, no período em que estive em Bordeaux, por permanecer sempre dentro do meu coração;

A minha sogra-mãe, Dona Izidia, por ler os meus pensamentos e minhas necessidades e a tia Neuzinha (*in memoriam*) pelo exemplo de amor incondicional a sua família e aos “agregados”;

Ao meu cunhado Zeca pela disponibilidade de formatar meus trabalhos...e eu, sempre, com tanta... tanta... tanta pressa!

Aos diretores, aos coordenadores e aos professores das instituições onde realizei a pesquisa de campo por acreditarem na relevância desse estudo;

Aos jovens das escolas pesquisadas em Fortaleza e em Libourne, por doarem a sua forma de compreender um tema tão complexo como a violência e discorrer sobre ele;

Aos estudantes da Universidade Michel de Montaigne Bordeaux3: Kelvin, Salomé, Julie, Pierre, Ange que me ajudaram nas transcrições dos dados de língua francesa;

Ao Marc, Bordeaux 3, pela filmagem e gravação dos DVD da pesquisa em Libourne;

À Patricia Budo, pessoa extremamente sensível, Chefe das Relações Internacionais que proporcionou alojamento no Campus Universitário;

As crianças Marie, Tristan, Sophie Lapaire e Sophie pela paciência e pela disposição na pesquisa piloto, essencial para o direcionamento e tradução da pesquisa definitiva na França;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFC pelas disciplinas ministradas durante o curso; e aos professores Frederic Lambert e Joan Busquets (Bordeaux3);

Às professoras Sandra Maia, Luciane Corrêa pelas contribuições e pelas sugestões na ocasião de minhas qualificações;

À Professora Ana Célia Clementino Moura, por acreditar em minha capacidade acadêmica, um carinho especial;

À Professora Heloisa Pedroso de Moraes Feltes, Universidade de Caxias do Sul, pela sua disponibilidade, sugestões e sabedoria em lidar com temas complexos;

À lasanha, à sopa, às batatas, legumes verdes e o sorriso de Dominique, a senhora Lapaire e aos filhos Sophie, Marie, Tristan por me acolherem em sua residência com amor;

Aos meus amigos fruto do meu estágio na França, Paulo de Tarso, Edith, Maria, Isabelle, Claire, Ornella;

As amigas, Elis, Leticia, Fernanda – todas resultados de minha passagem nesse curso e, em especial, Elaine Forte, Ana Cristina Cunha, Kaline Girão e Dulce por escutarem e compreender minhas vozes e minhas lágrimas nos momentos finais desse trabalho;

Aos Coordenadores do Curso do Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFC e aos funcionários da Secretaria o Eduardo e a Antônia pela atenção dispensada durante o período do curso;

À FUNCAP e à CAPES pelo apoio financeiro para o desenvolvimento desse estudo.

Nós, cientistas, armamos um grande alvoroço sobre a coisa extraordinária, que é a ciência, e pretendemos separá-la da vida cotidiana. Penso que isso é um grave erro. A validade da ciência está em sua conexão com a vida cotidiana. Na verdade, a ciência é uma glorificação da vida cotidiana, na qual os cientistas são pessoas que têm a paixão de explicar e que estão, cuidadosamente, sendo impecáveis em explicar somente de uma maneira [...]. (MATURANA, 2001, p.30)

RESUMO

Este estudo propõe analisar as concepções de VIOLÊNCIA emergentes no discurso de jovens de 11-13 anos, estudantes de duas escolas situadas nas cidades de Fortaleza, Ceará e Libourne, França. A leitura e a análise dos dados basearam-se nos aportes teóricos da Linguística Cognitiva, em especial, da Semântica Cognitiva com foco na Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados –TMCI. A TMCI permite uma sistematização analítica, pautada na linguagem em uso; propõe que o raciocínio humano é amparado e caracterizado por estruturas de conhecimento organizadas e construídas socioculturalmente a partir da interação do ser humano com o ambiente. O trabalho foi realizado com base na pesquisa qualitativa, tendo como eixo um estudo comparativo que possibilita analisar a heterogeneidade, a singularidade e a complexidade do processo de construção da categoria VIOLÊNCIA em termos sociocognitivos e culturais. O *corpus* analítico é constituído de trechos de entrevistas realizadas com 24 estudantes, divididos em 06 grupos de 04 integrantes (12 brasileiros e 12 franceses). Em relação às estratégias de registro, todas as atividades foram gravadas em áudio e vídeo. A partir da análise do *corpus*, verifica-se nos dois grupos, a recorrência da violência com dano físico perceptível, cujo Modelo de esquema de imagem cinestésico estruturante da categoria é FORÇA FÍSICA, seguidos do esquema ORIGEM-PERCURSO-META, CONTATO e o esquema de imagem RECIPIENTE. No entanto, observamos uma evocação significativa da violência verbal com danos morais e psicológicos, como insultos mais recorrentes nos grupos de estudantes franceses. Os Modelos Cognitivos Proposicionais do tipo *frame* evocaram os seguintes cenários referentes à violência urbana no Brasil: tráfico de drogas, assaltos, tiroteios, briga entre gangues, vinculados às experiências diretas e às indiretas dos estudantes. Para os participantes franceses os *frames* foram: terrorismo político, terrorismo religioso, fatos históricos como Escravidão de Negros na América e Guerras – os adolescentes franceses acionaram situações gerais de violência não próximas de sua realidade cotidiana – estas emergiram de seus conhecimentos de mundo além de conhecimentos aprendidos na escola. Os modelos metonímicos mais frequentes nos dois grupos foram efeitos pela causa e parte pelo todo. Tanto no grupo de brasileiros quanto no de franceses a projecção metonímica, efeito pela causa, foi estruturada em termos corpóreos: como sangue e morte. Apesar de os dois grupos conceitualizarem violência de forma metonímica parte pelo todo, as motivações socioculturais foram diferenciadas – no grupo de brasileiros, os exemplos salientes foram aqueles repercutidos pela mídia e exemplos advindos de experiências diretas ou recontadas por colegas, entretanto, no grupo de franceses a parte evocada metonimicamente diz respeito aos sentimentos decorrentes de empatia pelas vítimas de cenas inespecíficas de violência como horror, pavor, terror. Em virtude da categoria VIOLÊNCIA envolver noções de bem-estar e mal-estar, estas vinculadas à moralidade, o Sistema da Metáfora da Moral surgiu nos Modelos Cognitivos referentes ao julgamento de ações violentas ou às ações de promoção a não violência – como no grupo de brasileiros DEUS É JUIZ, e no de franceses MORALIDADE DA BONDADE ABSOLUTA, expressa pelo ato de perdoar, PERDÃO GERA CRÉDITO MORAL. Foi identificada a Metáfora Ontológica, ESTADOS EMOCIONAIS SÃO ENTIDADES DENTRO DE UMA PESSOA, metáfora recorrente de base corpórea nos dois grupos ao comunicarem sentimentos associados a atos de violência como a dor e a tristeza. Por fim, o nosso estudo mostrou que a construção de sentidos para VIOLÊNCIA emerge de estruturas diretamente significativas baseadas em experiências físicas e socioculturais, a violência é vista de forma predominante como um dano físico e moral, embora inserida em cenários distintos nos dois países a partir de modelos socioculturalmente motivados.

Palavras-chave: Intercultural. Violência. Modelos Cognitivos Idealizados.

ABSTRACT

This study proposes to analyze the conceptions of VIOLENCE that emerges from 11-13 – year old – young people’s – speech, students from two schools located in Fortaleza, Ceará and Libourne, France. Reading and data analysis were based on Cognitive Linguistics theoretical framework, especially Cognitive Semantics focusing on the Theory of Idealized Cognitive Models (ICMT). ICMT allows for an analytical systematization of the data, based on language in use; it proposes that human reasoning is supported and characterized by knowledge organized structures socioculturally constructed from human interaction with the environment. The work was carried out based on qualitative research, considering a comparative study that enables to retrieve the heterogeneity, the singularity and the complexity of the socio-cognitive and cultural construction process of the VIOLENCE category. The analytical corpus consists of excerpts from interviews with 24 students, divided into 06 groups of 04 members (12 Brazilian and 12 French). Regarding the registration strategies, all the activities were recorded on audio and video. From corpus analysis, it is seen in both groups, the recurrence of violence as an apparent physical damage, whose category kinesthetic image schema is PHYSICAL STRENGTH, followed by the schema SOURCE-PATH-GOAL, CONTACT and the image schema RECIPIENT. However, we noticed a significant evocation of verbal violence with moral and psychological harm, such as insults more recurrent in the French students group. Frame Propositional Cognitive Models evoked the following scenarios related to urban violence in Brazil: drug traffic, assaults, shootings, gang fights, linked to direct and indirect students’ experiences. For the French participants frames were: political terrorism, religious terrorism, historical facts as slavery of blacks in America and wars – French adolescents set violent general situations not close to their reality – these ones emerge from their world knowledge besides knowledge learned at school. The most frequent metonymic models in both groups were effects for the cause and part for the whole. In both Brazilian and French groups the metonymic projection, effect for the cause, was structured in corporeal terms: as blood and death. Although both groups conceptualize violence in the metonymic form part for the whole, the sociocultural motivations were differentiated - in the Brazilian group, the prominent examples were those reverberated by media and examples from direct experiences or reported by friends, on the other hand, in the French group the part evoked metonymically refers to feelings arising out of empathy towards victims of nonspecific violent scenes as horror, dread, terror. Due to, the fact that the VIOLENCE category involves notions of well-being and malaise, related to morality, the System of Moral Metaphor appeared in the Cognitive Models for the judgment of violent actions or actions to promote non-violence. For exemple, in the Brazilian group GOD IS JUDGE, and in the French one MORALITY IS ABSOLUTE KINDNESS, expressed by the act of forgiveness, FORGIVENESS GENERATES MORAL CREDIT. The Ontological Metaphor, EMOTIONAL STATES ARE ENTITIES WITHIN A PERSON, was identified as a recurrent metaphor of corporeal basis in both groups when communicating feelings associated with violent acts such as pain and sorrow. Finally, our study showed that the construction of meanings for VIOLENCE emerges from structures directly significant to the individual, based on physical and sociocultural experiences. Violence is, thus, seen predominantly as a physical and moral harm, although inserted in different scenarios in both countries from socioculturally motivated models.

Key-words: Intercultural. Violence. Idealized Cognitive Models

RÉSUMÉ

Nous nous proposons d'analyser les conceptions de VIOLENCE qui émergent dans le discours d'élèves de 11 à 13 ans de deux écoles de Fortaleza, (Ceará - Brésil) et de Libourne (France). Les données sont et analysées à partir des apports théoriques de la Linguistique Cognitive - LC, tout particulièrement la Sémantique Cognitive, en privilégiant l'approche de la Théorie des Modèles Cognitifs Idéalisés - TMCI. La TMCI permet une systématisation analytique basée sur le langage d'usage. Selon elle, le raisonnement humain est étayé et caractérisé par les structures de connaissance organisées et construites socio culturellement à partir de l'interaction de l'être humain et de son environnement. Ce travail a été réalisé suivant les principes de la recherche qualitative, l'axe en étant une étude comparative qui permet de revoir la singularité et la complexité du processus de construction de la catégorie VIOLENCE en termes sociocognitifs et culturels. Le *corpus* analytique est constitué d'extraits d'entretiens de 24 étudiants répartis en 06 groupes de 04 participants (12 Brésiliens et 12 Français). En ce qui concerne les stratégies d'enregistrement, toutes les activités ont été sauvegardées en audio et vidéo. A partir de l'analyse du *corpus*, il est possible de vérifier, dans les deux groupes, l'aspect récurrent de la violence avec atteinte physique visible ; le Modèle de schèmes d'images *kinesthetics* structurant de la catégorie étant la FORCE PHYSIQUE, suivi du schème ORIGINE - PARCOURS- BUT, CONTACT et des schèmes d'images RÉCIPIENT. Nous observons cependant une évocation significative de la violence verbale, avec atteintes morales, psychologiques, comme les insultes, plus fréquente dans le groupe des étudiants français. Les *Modèles Cognitifs Propositionnels* du type *frame* ont évoqué les scènes suivantes qui se réfèrent à la violence urbaine au Brésil : trafics de drogue, braquages, échange de tirs, guerres des gangs, scènes liées aux expériences directes et indirectes des étudiants. En ce qui concerne les participants français, les *frames* ont été terrorisme politique, terrorisme religieux, faits historiques comme l'esclavage des Noirs en Amérique et les guerres – les adolescents français ont mis en scène des situations générales de violence éloignées de leur réalité quotidienne – celles-ci émergent de leur connaissance du monde au-delà des connaissances acquises à l'école. Les modèles métonymiques les plus fréquents dans les deux groupes ont été les effets pour la cause et la partie pour le tout. Aussi bien dans le groupe des Brésiliens que dans celui des Français la projection métonymique l'effet pour la cause, a été structurée en termes corporels : le sang et la mort. Bien que les deux groupes aient élaboré le concept de violence de façon métonymique la partie pour le tout, les motivations socioculturelles sont différenciées – dans le groupe des Brésiliens, les principaux exemples sont ceux que les *médias* diffusent et des exemples issus d'expériences directes ou racontées par des camarades, cependant, dans le groupe des Français, la partie évoquée métonymiquement est en rapport avec les sentiments provenant de l'empathie avec les victimes de scènes non spécifiques de violence comme l'horreur, la frayeur, la terreur. Puisque la catégorie VIOLENCE inclut des notions de bien-être et de mal-être, celles-ci étant liées à la moralité, le Système de la Métaphore de la Morale surgit dans les Modèles Cognitifs en référence au jugement des actions violentes ou aux actions de promotion de la non-violence - comme dans le groupe des Brésiliens DIEU EST JUGE, et dans celui des Français MORALITÉ DE LA BONTÉ ABSOLUE, exprimée par l'acte de pardonner, LE PARDON GÉNÈRE DU CRÉDIT MORAL. La Métaphore Ontologique les ÉTATS ÉMOTIONNELS SONT DES ENTITÉS A L'INTÉRIEUR D'UNE PERSONNE, métaphore récurrente de base corporelle présente dans les deux groupes, lorsqu'ils communiquent des sentiments associés à des actes de violence, comme la douleur et la tristesse. Finalement, la construction de sentiments relatifs à la VIOLENCE émerge de structures directement significatives basées sur des expériences physiques et socioculturelles; la violence est, de manière prédominante, conçue comme une atteinte physique et morale bien qu'elle soit insérée dans des cadres distincts dans les deux pays à partir de modèles motivés socio culturellement.

Mots-clé: Interculturel. Violence. Modèles Cognitifs Idéalisés

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Metáfora: A VIDA É UMA VIAGEM.....	42
Figura 2 - Metaftonímias Integradas.....	57
Figura 3 - Metaftonímias Cumulativas.....	58
Figura 4 - Relação metonímica inerente aos exemplos salientes.....	89
Figura 5 - Metáfora vs Metonímia.....	92
Figura 6 - Metáfora vs Metonímia.....	144
Figura 7- Metáfora vs Metonímia.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Metonímias frequentes.....	50
Quadro 2- Metonímias fisiológicas de emoções/sentimentos.....	52
Quadro 3 - <i>Metaftonímia</i> nas emoções/sentimentos.....	60
Quadro 4 - Descrição da IDADE dos participantes da Escola Brasileira Pública - EBP.....	68
Quadro 5- Descrição da IDADE dos participantes da escola Francesa – EFP.....	68
Quadro 6- Descrição das atividades na Escola Brasileira Pública – EBP.....	74
Quadro 7- Descrição de atividades na Escola Francesa Privada – EFP.....	77
Quadro 8 - Mapeamento entre domínio alvo AMOR e domínio fonte VIAGEM.....	86
Quadro 9: Metáfora VIOLÊNCIA É MARCAR COM PALAVRAS.....	139
Quadro 10 - Metáfora VIDA É UM DICIONÁRIO.....	155
Quadro 11 - Metáfora VIOLÊNCIA É VENENO.....	162
Quadro 12 - Metáfora VIOLÊNCIA É FERIR.....	174
Quadro 13: Síntese do Conteúdo do Grupo 01.....	186
Quadro 14: Síntese do Conteúdo do Grupo 02.....	189
Quadro 15: Síntese do Conteúdo do Grupo 03.....	192
Quadro 16: Síntese do Conteúdo do Grupo 04.....	195
Quadro 17: Síntese do Conteúdo do Grupo 05.....	197
Quadro 18: Síntese do Conteúdo do Grupo 06.....	200

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 LINGUISTICA COGNITIVA E A TEORIA DOS MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS	23
2.1 Linguística Cognitiva e a Teoria da Corporificação da Mente	23
2.2 Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados - TMCI	29
2.3 Esquemas imagéticos e os imagéticos-cinestésicos	32
2.4 Modelos Cognitivos Proposicionais	36
2.5 Projeções Metafóricas	39
2.6 Moralidade como bem-estar: Sistema da Metáfora Moral	46
2.6.1 Metáfora da Contabilidade Moral.....	47
2.7 Projeções Metonímicas	49
2.8 Relação Metáfora e Metonímia: breve conversa sobre a <i>metafônímia</i>	56
3 TRILHAS PERCORRIDAS: UM CAMINHO DE PESQUISA	63
3.1 Reflexões iniciais acerca da natureza da pesquisa qualitativa	63
3.2 Desenho da pesquisa	66
3.2.1 Procedimentos metodológicos	67
3.3 Universo da pesquisa no Brasil	72
3.4. Universo da pesquisa na França.....	74
4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	77
4.1 Análise e Discussão das Entrevistas Mediadas por Palavras-chave	80
4.1.1 O Grupo Informante 01: Violência física	80
4.3.2 Grupo Informante 01: Violência não-física.....	131
4.2.3 Principais singularidades dos Grupos 02 e 03 - Estudantes Brasileiros	148
4.2.4 Principais singularidades dos Grupos 04, 05 e 06: Participantes franceses .	163
4.2 Exposição Sintética-Analítica dos Resultados	185
4.2.1 Grupo de Brasileiros: G1, G2, G3.....	185
4.2.2 Grupo de franceses: G4, G5, G6.....	194
CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
REFERÊNCIAS	208
APÊNDICE 1 ENTREVISTA COLETIVA MOTIVADA POR PALAVRAS-CHAVE	216
APÊNDICE 2 OFÍCIO PARA A ESCOLA	217
APÊNDICE 3 CARTA DE CONSENTIMENTO AOS PAIS	219
APÊNDICE 4 OFÍCIO PARA O DIRETOR DO COLÉGIO FRANCÊS.....	220
APÊNDICE 5 PROTOCOLO EXPLICATIVO DA PESQUISA ENVIADA AOS COLÉGIOS FRANCESES.....	222
APÊNDICE 6 QUESTÕES PROPOSTAS AOS ALUNOS FRANCESES – EXPLICITACÃO	224
APÊNDICE 7 CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA OS PAIS	225

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido a partir de estudos na área da Linguística Cognitiva, doravante LC – ciência que dialoga com os domínios da Ciência Cognitiva cujo um dos principais objetivos é investigar os processos linguísticos e cognitivos em uma perspectiva da mente corpórea (*embodiment*). A Linguística Cognitiva parte do pressuposto de que nossas concepções estão condicionadas pela experiência do nosso corpo com o mundo externo e de nossa relação intersubjetiva, social e cultural com esse mundo. Para LC, a construção do significado é instituído e veiculado na linguagem; não reflete de forma objetiva o mundo, mas torna-se capaz de dar sentido ao mundo, uma que vez que o modela e o constrói de determinadas maneiras, porque:

o problema central não é saber se o mundo está pronto, mobiliado por alguma divindade, cabendo-nos captá-lo conceptualmente, ou se o mundo tem uma ordem dependente do mobiliário de nossas mentes repletas de verdades *a priori*, mas sim como a ordem – seja qual for - é percebida, construída, comunicada e utilizada (MARCUSCHI, 2005, p.50).

A complexidade em compreender a constituição de nossa estrutura conceptual e suas formas de veiculação na e pela linguagem, levou-nos a focalizar nossas questões, em uma área que atualmente tem despertado o interesse de linguístas, a Semântica Cognitiva, posição teórica inédita para nós quando iniciamos o curso de Doutorado, mas que abarcaria velhos questionamentos como o papel da linguagem na cognição, como percebemos, construímos e comunicamos o mundo.

Em síntese, a Semântica Cognitiva tem como um dos focos de análise o conteúdo conceptual e sua organização na linguagem, o que nos induziu a pesquisar a natureza da categoria VIOLÊNCIA em sua organização conceptual mais ampla, a partir de processos de categorização e das experiências corpóreas que compõem estruturas esquemáticas na cognição, ideias que serão desenvolvidas em nosso capítulo teórico.

Desse modo, a presente pesquisa é sustentada pela Semântica Cognitiva de base experiencialista (GIBBS, 2006; LAKOFF & JOHNSON, 1999; NARAYANAN, 1997; GRADDY, 1997) e a proposta teórico-metodológica de análise, a Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados – TMCIs de LAKOFF (1987), vertentes adotadas para investigar os significados que estudantes brasileiros e franceses dão ao fenômeno da violência.

Essa proposta de análise, baseada nos Modelos Cognitivos Idealizados - MCIs, mostra-se pertinente aos objetivos de nosso trabalho por quatro razões: i - os modelos podem ser entendidos como estruturas cognitivas que constituem domínios dentro dos quais os conceitos adquirem significação; ii - servem para organizar diferentes domínios de experiências; iii - propõem-se a entender, a construir, a dar sentido e a agir sobre o mundo e, iv - a natureza representacional dos significados constituídos a partir desses modelos, apresentam uma base corpórea, sócio-culturalmente situada.

Em suma, a teoria dos MCIs defende que a mente cria modelos cognitivos para compreender, interpretar e construir “um mundo”, modelos fomentados por um conjunto de experiências físicas, corpóreas, sociais e culturais do sujeito com o ambiente, proposta que nos possibilita uma análise intercultural das estruturas cognitivas e linguísticas subjacentes às concepções de violência nos dois grupos imersos em contextos distintos. Assim, perguntamo-nos: qual a natureza dos MCIs emergentes no discurso dos participantes (franceses e brasileiros) quando discorrem sobre violência?

A escolha da categoria VIOLÊNCIA para analisar os Modelos Cognitivos Idealizados, em especial, aqueles envolvidos pelos esquemas de imagens cinestésicas, os mapeamentos metafóricos, os modelos metonímicos e os modelos proposicionais, deveu-se ao fato de essa pesquisa constituir um dos sub-projetos de uma investigação maior intitulada *Projeto interdisciplinar sobre representações sócio-cognitivas na conceptualização de violência urbana no Brasil*, desenvolvido no âmbito das pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa GELP-COLIN (Grupo de estudo sobre linguagem e pensamento – Cognição e linguística - UFC em cooperação com a Universidade Aberta de Milton Keynes, Inglaterra no Reino Unido e a Universidade de Caxias do Sul no Rio Grande do Sul, em resposta a uma

chamada do governo da comunidade europeia intitulada: *Global uncertainties: security for all in a changing world*.

Outro fator importante da escolha temática deve-se ao fato de que o número de casos de violência tem aumentado drasticamente em todas as instâncias e níveis sociais no Brasil e no mundo, realidade que tem atingido as escolas, as famílias, a vida social e a coletiva. Dessa forma, acreditamos que essa problemática merece atenção, tanto na área acadêmica quanto em ações de natureza política e social unidas para erradicar a sua incidência, uma vez que a violência coloca a população em situação de risco e de ameaça constante. Para se ter uma ideia, a taxa de assassinatos em Fortaleza é de 42,9%¹. Segundo dados divulgados pelo Instituto Sangari, Fortaleza subiu sete posições em relação às cidades com maior taxa de homicídios, em 2000 nosso município ocupava a 19ª colocação e agora em 2012 ocupa a 12ª posição (WAISELFISZ, 2011). Desse modo, perguntamo-nos o que pensam os jovens imersos nesse contexto de violência, como eles conceptualizam a violência de um modo geral, que mecanismos simbólicos utilizam para construir suas ideias emergentes de representações cognitivas sócio-culturalmente situadas.

Estar em constante situação de insegurança, como no caso de moradores da cidade de Fortaleza e, em pequenas e grandes cidades do Brasil, pode acarretar prejuízos irreversíveis no que diz respeito ao desenvolvimento integral dos jovens em desenvolvimento, fato que não podemos desconsiderar, mesmo que nossa tese não esteja vinculada às Ciências Sociais, à Saúde Pública ou à Psicologia.

Entender a complexidade da categoria violência não é tarefa simples porque a dimensão semântica-conceitual do termo é polissêmica, abarca um situamento cultural, histórico e social. Assim, o que se entende por um ato violento em um país ou em uma situação específica pode não o ser, ou não mais o ser em outras. Em termos gerais, entendemos por violência um comportamento que causa dano a outra pessoa, ser vivo ou objeto e que pode apresentar níveis de gravidade segundo a cultura ou o momento histórico, a palavra origina-se do latim *violentia*, comportamento que deriva da aplicação da força, vigor contra qualquer coisa ou

¹ <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/ceara-alta-de-80-nos-homicidios-em-uma-decada>. Acesso em: 05 de ago. 2012.

ente.² Dessa forma, nossas questões além de perpassar as teorias vinculadas à Linguística Cognitiva e a Semântica Cognitiva com intuito de elucidar os diversos sentidos que a categoria pode apresentar, atêm-se a implicações de cunho social e político porque nos permite refletir sobre o problema de segurança pública e a atual qualidade de vida da população. A dimensão teórica do trabalho possibilita-nos compreender o que está subjacente às construções de crenças sob aspectos sócio-cognitivos e pode esclarecer o papel que o ambiente sociocultural desempenha na construção de nossas ideias, nosso modo de existir e de interagir.

A insegurança vivida e o medo violam o direito à liberdade e à construção de uma personalidade em desenvolvimento, porque ser vítima de qualquer tipo de violência pode causar danos diretos, graduais, perceptíveis ou não de modo a marcar de uma maneira negativa a vida das pessoas. Educadores, psicólogos, pais e autoridades têm mostrado preocupação acerca do aumento da insegurança em escolas, locais públicos e residências.

Em relação à violência doméstica, existe no Canadá, Universidade de New Brunswick, o *Centre Muriel McQueen Fergusson- CMMF*³, criado em 1992 que realiza pesquisas sobre a violência familiar que envolve: violência contra mulheres, crianças e adolescentes, abuso sexual, maus-tratos, negligência e toda sorte de violência física e simbólica. Esse Centro de Pesquisas financia e vincula-se a projetos internacionais de estudo sobre o fenômeno, além de prestar ajuda as vítimas, fato que demonstra o reconhecimento e a relevância do tema como passível de investigação científica e mobização internacional.

Em relação ao universo escolar, dados comprovam que a violência está presente na escola, independente da classe social e da cultura. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação - UNESCO, o Brasil vem se configurando em um representativo exemplo do fenômeno da violência. Aqui é o lugar onde ocorrem, em números alarmantes, a violência entre jovens,

2 O conceito de violência é muito complexo. Não existe uma definição fechada do fenômeno que pode abranger desde o dano físico ao psicológico, diversos tipos de crimes ou conduta reprovável no trânsito e nos esportes à formas de discriminação sócio-política. As noções são, fortemente, de cunho fenomenológico e são, igualmente, seletivas devido à omissão de diferentes formas de violência, estando à mercê de processos que envolvem interesses da mídia (IMBUSH, 2003)

³ Para maiores informações, consultar o sítio: <http://www.unbf.ca/arts/CFVR/index.php>. Acesso em: 27 abr. 2009.

principalmente os de idades entre 15 e 24 anos, faixa populacional mais exposta à violência, quer como vítimas quer como agentes, a ponto de colocar os índices brasileiros na terceira posição mundial. O estudo da UNESCO (2006, p. 02) aponta que a escola não está imune à violência e acrescenta que ela:

é vista como um dos poucos veículos concretos de mudança e de mobilidade social disponíveis a uma grande parcela da população. A ideia de que a escola é um lugar que deve oferecer proteção e, também, um lugar que tem que ser protegido pela sociedade não mais corresponde à realidade da maioria dos estabelecimentos escolares. É por essa razão que as escolas, muitas vezes, se vêem transformada em locais perigosos, onde ocorrem roubos, homicídios, abusos sexuais, ameaças e danos a bens materiais, bem como outras formas mais brutais de violência.

Outro dado interessante é que mais da metade dos professores denunciam a existência de roubos nas escolas onde lecionam - um, em cada dez, conhece casos de gangues e de traficantes atuando nas instituições, 30% já presenciaram armas nas mãos de alunos. Uso de drogas e bebidas alcoólicas, ameaças físicas e verbais, assaltos a professores, agressões físicas sérias e óbito são frutos da violência na escola e atingem gestores, docentes e alunos. Embora haja iniciativas para buscar caminhos para solução desses problemas, muitos dos profissionais da educação adotam a lei do silêncio, principalmente aqueles que trabalham em áreas de tráfico de drogas e que convivem com tiroteios e mortes (JORNAL DA CIÊNCIA, 2004) ⁴.

A principal razão da violência nas escolas e fora dela no Brasil é a própria exclusão social. Enquanto nas instituições educacionais de classe média ou alta, os comportamentos de risco (como o abuso de drogas) são mais frequentes, o comportamento agressivo, a violência física e os ataques a adultos são mais comuns nas escolas das classes trabalhadoras. De fato, a escola parece refletir as flutuações, os conflitos e as dinâmicas da vida social, ideia que nos mobilizou a escolher o ambiente escolar para coletar os nossos dados de pesquisa.

A violência na instituição escolar foi estudada também por Loureiro e Queiroz (2005). Os autores objetivaram investigar as concepções de violência escolar da equipe pedagógica, dos auxiliares de disciplina e de um grupo de

⁴Jornal da ciência: órgão da sociedade brasileira para o progresso da ciência. <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=21134>, e-mail 2596, 30/08/2004. Acesso em: 29 abr. 2009.

estudantes de uma escola particular na Grande Vitória, bem como analisar como os sujeitos lidam com a violência na instituição escolar. Grande parte dos participantes vê a violência na escola sob dois aspectos: o físico e o verbal. Para as causas da violência na escola foram relacionadas primeiramente à falta de estrutura familiar e ao local de risco onde o aluno e a escola estão inseridos. Os agentes da instituição educativa, ao atribuir as causas da violência na escola a fatores externos, mostram ter uma visão pouco crítica das dinâmicas tecidas dentro da própria escola que, muitas vezes, contribuem para a situação de violência que a instituição participa. A escola não se vê no problema, não se convence de que ela pode ser um agente de transformação a partir de uma visão microsocial de seu espaço para criar mecanismos de superação da violência.

Alguns autores (AQUINO 1996a, 1996b; CORREIA e MATOS 2003, FANTE 2005; GALVÃO, 2004; GUIMARÃES 1996; SILVA, 2004) estudaram o fenômeno social da violência com intuito de compreender as angústias vividas pelos profissionais da educação que convivem diariamente com atos de violência e de indisciplina e, como a dinâmica da escola e dos alunos é interferida e modificada por causa de atos violentos na escola.

Já Souza e Sperb (2006) investigaram a assimetria⁵ entre paz, guerra e violência na concepção de crianças e de adolescentes na escola através de entrevistas com 61 crianças e 63 adolescentes sobre causas da paz e da guerra; razões da preferência pela paz; estratégias pró-paz, antiguerra e antiviolença; e definição de paz ou guerra no Brasil. A hipótese de assimetria foi confirmada apenas nos participantes mais novos. A guerra no Brasil foi definida como violência, conflito de interesses e reivindicação; a paz brasileira como ausência de violência e de guerra individual, emoções positivas, atitudes humanitárias e amizade. As crianças em média de 7,6 anos apresentaram dificuldades para definir paz e guerra no Brasil, predominando respostas não-classificáveis dada a complexidade e abstração desses conceitos. Essa foi uma das razões que nos fizeram escolher a faixa etária de 11-13 anos, por acreditar-se que os participantes maiores pudessem discorrer

⁵ É assimétrico porque a paz negativa é conceituada como ausência de guerra. Crianças de diferentes culturas conceptualizam paz e guerra de formas e de trajetórias distintas. A noção de guerra se faz presente na noção de paz, caracterizando-se com a ausência da guerra e não por apresentar características inerentes.

sobre a questão da violência com mais propriedade pelas suas experiências e autonomia dentro de suas esferas de convívio.

Temos a convicção de que analisar como as crianças e os adolescentes desenvolvem as suas concepções sobre a violência, poderá subsidiar o desenvolvimento de programas de educação para a paz que atentem para a influência dos conceitos de violência sobre os de paz. Do mesmo modo, confiamos que a contribuição gerada a partir de nossa tese e de estudos de nosso grupo de pesquisa - GELP, transcenderá o desenvolvimento, a ampliação e a aplicação das teorias vinculadas à Linguística Cognitiva e aos Modelos Cognitivos Idealizados, devido à complexidade da escolha da temática, pois, além de elucidar formas subjetivas de construção do conhecimento, poderá impulsionar ações de cunho social e político no sentido de assegurar à população maneiras de combater e organizar o sentimento de medo gerado pela violência urbana.

Realizar um estudo intercultural reflete nossa preocupação em compreender os mecanismos simbólicos que estruturam o conceito de violência, inerentes aos seres-humanos, independente de sua raça, cor ou origem social porque entendemos que as estruturas mentais não são arbitrárias ou já nascem prontas, mas são motivadas e produzidas nas diversas experiências situadas dos seres humanos. Entretanto, é relevante da mesma forma, investigar as singularidades e as semelhanças que cada cultura imersa em um contexto sociocultural distinto apresenta em relação à violência.

Essas aproximações e distanciamentos intercultural nas representações sóciocognitivas constituem-se de um trabalho investigativo produzido a partir dos dados coletados nos dois grupos. Dessa maneira, um dos principais objetivos desse estudo é analisar como jovens brasileiros e franceses, na faixa etária de 11-13 anos, desenvolvem suas ideias acerca da violência e que mecanismos de natureza simbólica, estruturados em termos de MCIs, utilizam para comunicar e conceptualizar a violência.

Até onde podemos investigar, há poucas pesquisas na área de Linguística Cognitiva que tratam de questões de mecanismos simbólicos como a metáfora, por

exemplo, em crianças e em adolescentes (JOHNSON, 1999; LEVORATO;CACCIARI, 1992; SIQUEIRA, 2004).

No âmbito de estudos acerca das metáforas, por exemplo, podemos citar Waggoner e Palermo (1989). Os pesquisadores fizeram um estudo comparativo com 32 crianças em três grupos etários (cinco, sete e nove anos) e com 32 estudantes universitários quanto à compreensão de metáforas que envolviam conceitos como amor, ódio, felicidade, tristeza, raiva e medo. O estudo mostrou que as crianças pequenas podem compreender metáforas relacionadas a conceitos abstratos evidenciando que a capacidade de compreender a linguagem figurada deve estar relacionada ao conhecimento da criança sobre uma área semântica determinada.

As pesquisas que tivemos acesso caminhavam para a aquisição, ao processamento e a compreensão, principalmente de metáforas primárias (JOHNSON, 1999; LIMA, 1999; LIMA; MACEDO, 2001; Siqueira, 2004) que muitas vezes sofrem críticas de natureza metodológica em relação à tarefa proposta e a compreensão de sentenças que, na maioria das vezes, são desvinculadas de um contexto linguístico mais amplo. Ou seja, as crianças para compreenderem as sentenças têm como suporte apenas a sentença em si mesma, elas utilizam somente o conhecimento linguístico da relação existente entre os termos constituintes, não há uma sustentabilidade na situação de produção da sentença e nas informações contextuais.

Para superar os problemas metodológicos e as especificidades de nossa temática, percorremos um caminho em que os participantes falaram a partir de suas experiências sobre a violência, utilizamos uma metodologia em os participantes discorrerem sobre o pensavam, o que sabiam acerca do fenômeno, conforme veremos na metodologia.

Nosso trabalho aborda o fenômeno da violência na concepção de estudantes brasileiros e de franceses de 11-13 anos. Os participantes são sujeitos centrais da nossa pesquisa, por isso tomamos como foco as suas ideias e as suas crenças sobre violência na perspectiva da Linguística Cognitiva.

As nossas hipóteses referem-se à questão seguinte: Se o homem é ecologicamente situado, transforma e é transformado pelo meio físico, histórico e sociocultural em que vive, então, embora haja pontos basilares oriundos de nosso corpo e de nossas possibilidades de atuação no meio físico e cultural, encontraremos singularidades e semelhanças no processo de construção de crenças a respeito da violência nos dois grupos, devido à multiplicidade de fatores histórico-culturais em que essas crenças foram construídas, ou seja, é possível haver mecanismos universais baseados na constituição biológica, motora e mental do ser-humano, mas a sua constituição sociohistórica irá moldar as formas de construção e de veiculação do conceito de violência, estruturados em termos de MCI. Consideramos as seguintes questões para esta tese:

Será que crianças de língua francesa utilizam mecanismos semelhantes às de língua portuguesa na conceptualização de violência uma vez que os mecanismos de estruturação e de produção do conhecimento, sobretudo os esquemas imagético-cinestésicos são comuns a todos os seres humanos dados os mesmos tipos de corpos que possuímos?

Como os modelos metonímicos elucidam efeitos prototípicos advindos do contexto sociocultural?

Os participantes utilizam-se de modelos cognitivos metafóricos quando falam sobre a violência? Se os utilizam, os mapeamentos metafóricos entre os dois grupos de crianças são semelhantes?

Como são organizadas e construídas as estruturas conceituais culturalmente definidas de formato proposicional, inscritas em Modelos Cognitivos atuantes nas concepções de violência nos dois grupos de estudantes?

Com intuito de fornecer respostas às questões de pesquisa, delimitam-se os objetivos elaborados e especificados claramente de acordo com o objeto de estudo. Nosso objetivo geral é identificar, descrever e analisar os Modelos Cognitivos Idealizados – MCIs, especificamente, os submodelos metafóricos, submodelos metonímicos e os submodelos proposicionais do tipo *frame* inerentes ao processo de estruturação, construção e veiculação do domínio conceptual de

VIOLÊNCIA em jovens de 11-13 anos, estudantes de duas escolas situadas nas cidades de Fortaleza-CE e Libourne - FR.

A tese é dividida em uma introdução, três capítulos e a seção de considerações finais. A primeira parte é dedicada a esta introdução, que apresentou o tema e os elementos da problemática da violência e de assuntos relacionados a ela, além de refletir acerca das motivações pessoais em relação à escolha teórica e ao objeto de estudo, contemplando os objetivos e as questões da pesquisa.

O segundo capítulo refere-se à Teoria da Corporificação (*embodiment*), pressuposto adotado pela Cognitiva – LC que servirá de base para a leitura de nossos dados, conforme veiculada por autores tais como Gibbs (2006); Johnson, (1987); Lakoff, (1987); Lakoff; Johnson, (1980,1999) e, em seguida, apresentamos a Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados –TMCI, pilares teóricos-metodológicos para a sistematização e para produção das categorias de análise.

No capítulo 3, apresentamos a construção do objeto de estudo, as hipóteses teóricas e os procedimentos metodológicos investidos para alcançar nosso objetivos, e, finalmente, no quarto capítulo, delineamos a apresentação e a análise dos dados seguida de considerações finais e de reflexões para pesquisas posteriores.

2 LINGUÍSTICA COGNITIVA E A TEORIA DOS MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS

O homem é um animal amarrado a teia de significados que ele mesmo teceu. Max Weber

O objetivo deste capítulo é apresentar os pilares teóricos de nossa tese, cujo objetivo geral é - identificar, descrever e analisar os Modelos Cognitivos Idealizados – MCIs, especificamente, os submodelos metafóricos, submodelos metonímicos e os submodelos proposicionais do tipo *frame* inerentes ao processo de estruturação, construção e veiculação do domínio conceptual de VIOLÊNCIA.

Para cumprir esse objetivo, primeiro recorreremos à Linguística Cognitiva, a sua vinculação teórica e metodológica com a perspectiva da Corporificação da Mente, abordadas na seção inicial do presente capítulo. Depois, discorreremos sobre a Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados –TMCI, adotada neste trabalho pela sua pertinência teórica e metodológica para análises de crenças, de concepções, de sentimentos e de formas de compreender o mundo sociocultural.

A TMCI permite uma sistematização analítica, pautada na linguagem em uso; propõe que o raciocínio humano seja amparado e caracterizado por estruturas de conhecimento organizadas (Modelos Cognitivos) construídas socioculturalmente, a partir da atuação (interação) do ser humano com o ambiente, conforme argumentaremos no decorrer do capítulo.

2.1 Linguística Cognitiva e a Teoria da Corporificação da Mente

Situamo-nos na LC, porque ela é uma teoria linguística de natureza interdisciplinar que “busca ativamente as correspondências entre o pensamento conceptual, a experiência corpórea e a estrutura linguística, na intenção de descobrir os verdadeiros conteúdos da cognição humana” (GIBBS, 1996, p.49)⁶; defende que a linguagem é parte integrante da cognição (e não um módulo separado); fundamenta-se em processos cognitivos, sociointeracionais e culturais em que a

⁶ Todas as citações traduzidas de livros em inglês são de nossa responsabilidade.

língua deve ser estudada no seu uso e no contexto da conceptualização, da categorização, do processamento mental, da interação e da experiência individual, da social e da cultural. A LC acentua a importância de estudar a cognição no contexto de interação de agente-ambiente e atividade sensório-motora. Dessa forma, a experiência corporificada (*embodied experience*) influencia a comunicação linguística em diferentes níveis e propõe que os processos cognitivos estão profundamente arraigados nas interações do corpo com o mundo.

Para estudiosos como Gibbs, a cognição é um processo ativo que ocorre quando o corpo se engaja no mundo físico e cultural, devendo ser estudado em termos de interações dinâmicas entre pessoas e o ambiente (GIBBS, 2006). Nesta perspectiva, acrescentamos que o termo cognição corpórea significa que a cognição depende dos tipos de experiências resultantes de se ter um corpo com várias capacidades sensório-motoras, e que estas capacidades individuais estão, elas mesmas, introjetadas, imersas em um contexto biológico, psicológico e cultural mais amplo (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1991).

Essa concepção de cognição será adotada nessa pesquisa, porque aceitamos que a linguagem não possui um *status* de autonomia cognitiva; todavia interage com outras habilidades cognitivas como a memória, a percepção, o raciocínio e as possibilidades e os limites de atuação do corpo físico no mundo social e cultural. Enfim, a teoria da corporificação da mente assume que nossa experiência é corpórea, porque nossos corpos possuem uma natureza única que nos permite ter uma visão singular do mundo. Em outras palavras, a construção de nossa realidade é, provavelmente, mediada em larga escala, pela natureza de nossos corpos. Nós percebemos, agimos e damos sentido ao mundo a partir de nossas experiências e relações com ele, via *corporalidade*, no sentido de como nossos corpos atuam sobre o mundo.

Essa perspectiva é pressuposto teórico das discussões e das pesquisas acerca do processo de conceptualização humana, aceita em grande parte no âmbito da Linguística Cognitiva que nega a visão objetivista da cognição em que se propagada uma separação entre a mente e o corpo. Então, essa proposta assegura que a realidade do mundo existe à parte da subjetividade humana bem como da *corporalidade* humana. No entanto, para Lakoff e Johnson (1999),

Nossos conceitos não podem ser reflexos diretos de uma realidade externa, objetiva, abstraída da mente visto que nosso sistema sensório-motor desempenha um papel crucial em modelá-los. Por outro lado, é o envolvimento do sistema sensório-motor no sistema conceptual que o mantém em contato próximo com o mundo (p. 44).

Os argumentos dicotômicos em relação a mente e ao corpo de base cartesiana fundamentaram os estudos em Ciências Cognitivas na década de 1950, que propôs a hipótese cognitivista ou visão simbólica da cognição, demarcando a separação entre mente e corpo, pautados em estudos na perspectiva da Inteligência Artificial que gerou a metáfora MENTE É COMPUTADOR. Para os adeptos dessa linha de pensamento, a máquina seria capaz de representar a realidade pré-existente.

Para o Objetivismo, o pensamento constituiu-se uma manipulação mecânica de símbolos, em que a mente é considerada uma máquina abstrata apta para manipular esses símbolos, por computação algorítmica. A mente seria capaz de fornecer uma representação física da realidade sob a forma de um código simbólico no cérebro ou na máquina (MACEDO, 2008).

Por outro lado, a visão simbólica da cognição, ao defender que a cognição é o processamento da informação enquanto manipulação de símbolos a partir de computação baseada em regras, mostrou-se infrutífera sob o prisma da compreensão do pensamento humano e em sua capacidade de construir significados. Esse processo de construção não se limita estritamente a uma representação física e direta da realidade, mas a um dinâmico processo que envolve fatores de ordem tanto semântica quanto intencional (desejos, objetivos comunicativos, situação discursiva, contexto sócio-histórico), cuja produção é pouco provável em termos computacionais.

Dessa forma, os estudos em Linguística Cognitiva caminharam no sentido de oposição ao Gerativismo de Chomsky, proposta que serviu de apoio à visão apresentada, por compreender primeiro que a sintaxe não ocuparia um lugar proeminente nos estudos sobre pensamento, aquisição e desenvolvimento da linguagem e, segundo porque os fatos linguísticos não seriam realizados de uma forma modular. O Gerativismo defendia a ideia de que:

Haveria módulos especializados em semântica, sintaxe, fonologia, fonética, com sub-módulos para etapas diferentes em cada módulo [...] compartimentos capazes de realizar apenas um tipo de tarefa, lidando apenas com um tipo de representação, de forma automática e cega para o funcionamento de outros módulos (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, p. 268).

Outras vertentes que intencionam compreender a cognição humana foram sendo delineadas, como a proposta conexionista que, mesmo contemporânea do simbolismo, ganhou espaço de divulgação em vários estudos (PINKER; PRINCE, 1988; SIGOT, 2002; ZIMMER, 2003; POERSCH; ROSSA, 2007, TEIXEIRA, 1998). As principais críticas ao Simbolismo estão em questões de como acontece a transferência do conhecimento codificado no cérebro (substância física) e arquivado na mente (substância metafísica) e como os conceitos abstratos, que não ocupam lugar no espaço, podem ser gravados na mente (POERSCH, 2004).

De uma forma geral, o conexionismo procurou vencer essas lacunas, por ter como objetivo investigar a possibilidade de simulação de comportamentos inteligentes através de modelos baseados na estrutura e no funcionamento do cérebro humano com o uso de redes neurais artificiais. O avanço conexionista (processador de distribuição em paralelo) deve-se ao fato de produzir simulações em que o computador pode “aprender”, isto é, o conhecimento é adquirido pela rede através de um processo de aprendizagem; aprender, nesse caso, é alterar a força das sinapses neuronais possíveis pela experiência do indivíduo.

Finalmente, a perspectiva da mente corpórea (*embodiment*), estudada pelos expoentes da Linguística Cognitiva (GIBBS, 2006; GALLESE, LAKOFF, 2005; NARAYANAN, 1997; GRADY, 1997; LAKOFF; JOHNSON, 1999; JOHNSON, 1987; 1999), dialoga com os atuais estudos da Neurociência, da Neurofisiologia e da Inteligência Artificial, com intuito de solidificar as teses construídas a favor de uma mente corpórea, ecologicamente situada.

Ao questionar acerca das visões simbólica e conexionista da mente, anunciar a teoria da corporificação ou a abordagem atuacionista da cognição, Macedo (2008, p. 24) declara que nesta não se admite espaço para representações “diáfanas engendradas a partir de símbolos descontextualizados, nem é ela tampouco o resultado de estados mentais emergentes a partir da maior ou menor probabilidade de ativação de uma rede neural”. A corrente atuacionista lança uma

proposta de análise: assume o corpo-mente-mundo integrados na constituição do sistema conceptual humano, e não como coisas distintas, autônomas, atuando de forma fragmentada e independente.

Gibbs (2006) afirma que o nosso corpo não é apenas algo que possuímos, é algo que somos e, as regularidades de nossas experiências táteis, cinestésicas, não apenas constituem o centro de nossas concepções como pessoa, mas formam a base para uma ordem maior da cognição. Para Varela (1988, p.109):

a cognição não é tomada como a representação de um mundo pré-dado, realizada por uma mente pré-dada. Entende-se que o conhecimento é proveniente do fato de o sujeito pertencer a um mundo inseparável do corpo, de sua linguagem e de sua história social. A cognição é vista “como ação efetiva”: história do acoplamento estrutural que faz emergir o mundo.

No entanto, o corpo foi ignorado na vertente simbólica porque se acreditava que ele não exercia nenhum papel no raciocínio humano, este como sendo uma abstração imaterial, transcendental de natureza diferente da entidade *corporal* física e concreta. Para o Experiencialismo, paradigma adotado pelos adeptos da Cognição Corpórea, a razão não é transcendental, não vai para além dos limites do nosso corpo, uma vez que a maneira como compreendemos o mundo está intrinsecamente ligada à nossa história *corporal* e social, ou seja, sistemas conceituais se pautam diretamente na percepção, no movimento do corpo e na experiência física e social.

Há vários relatos de pesquisas que consolidam a elucidação da Cognição corpórea em suas diversas manifestações humanas, como a percepção, a ação, a memória, a razão, as imagens mentais e o desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, torna-se difícil, ou talvez impossível, entender a interação por meio da linguagem alheia à utilização de gestos, expressões faciais ou movimentos do corpo, que podem revelar muito mais do que uma simples inquietação, para , além disso, esses fatores constituem-se como um reforço ao conteúdo expresso pelas palavras o que reforça a tese de que a mente ou a cognição não é algo destituído do corpo (GIBBS, 2006).

Inserir na agenda de estudos sobre a cognição e a construção de significados a base *corporal*, concluindo que ela é comum a todos os seres

humanos, não significa que damos sentidos ao mundo de uma forma plenamente universal e semelhante em todos os aspectos. As pessoas estão inseridas em um ambiente com sua cultura e com vários processos corpóreos que podem adquirir significados diferentes, ou seja, a experiência corpórea é culturalmente construída e significada. Experiências sensoriais não podem ser definidas universalmente, pois são influenciadas pela variação sociohistórica e cultural (GIBBS, 2006).

O que torna significativo e assume uma dimensão inédita em nosso trabalho é o fato de empreendermos uma investigação que busca: i- analisar a construção do significado da violência em dois grupos de alunos, brasileiros e franceses; ii- compreender como esse significado é veiculado sob a influência da linguagem e pela linguagem em uso, sem perder de vista os processos cognitivos subjacentes e a dinâmica social, e iii- investigar sob que medida a cultura influencia as estruturas inerentes à linguagem e à cognição.

Empreendemos em estudar o nosso objeto de investigação no âmbito da Linguística Cognitiva porque ela considera a construção do significado como envolvendo aspectos cognitivos de base corpórea, linguísticos e pragmáticos; abrange pontos de congruência com a Semântica Cognitiva uma vez que seus estudos se reportam para o significado das funções sociais, culturais e comunicativas.

Assim, para entendermos as formas de pensar de indivíduos a respeito do fenômeno da violência, precisamos compreender de que maneira suas ideias e suas crenças encontram-se apoiadas na linguagem figurada e como estruturas pré-linguísticas tais como esquemas imagético-cinestésicos estruturam suas formas de expressão via Modelos Cognitivos Idealizados. Em vista disso, na próxima seção, abordaremos como a proposta teórica dos MCIs vinculada ao processo de categorização humana, foco de estudo da Semântica Cognitiva, guiará a leitura analítica de nossos dados.

2.2 Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados - TMCI

O objetivo desta seção é discutir a TMCI e o processo de categorização, este último constituindo a base teórica essencial para compreensão dos MCIs de Lakoff (1987). No que diz respeito aos MCIs, abordaremos os esquemas de imagens e os de natureza cinestésicas; os modelos proposicionais; os mapeamentos metafóricos; os mapeamentos metonímicos - pontos estruturais basilares para a compreensão dos MCIs.

Os Modelos Cognitivos Idealizados podem ser entendidos como estruturas cognitivas que constituem domínios dentro dos quais os conceitos adquirem significação; servem para organizar diferentes domínios de experiências; para entender o mundo; para construir sentido do mundo e para agir sobre ele.

Sua natureza fundamenta-se na Semântica Cognitiva que investiga a questão do significado como inerente ao processo de categorização humana – uma semântica baseada na experiência que, em sentido amplo, inclui experiências sensório-motoras, emocionais, sociais, assim como capacidades inatas que dão forma a tais experiências e as tornam possíveis. Nessa perspectiva, a categorização constitui-se o coração do programa da semântica cognitiva (FELTES, 2007).

Entendemos por categorização, um processo mental que nos permite relacionar as entidades do mundo, baseadas em suas diferenças e em suas semelhanças, reduzindo a infinitude dessas entidades a uma finitude, premissa prévia para a existência do pensamento e da linguagem.

Lakoff (1987), ao estudar a língua Dyrbal a partir dos estudos de Dixon (1982), mostrou a existência de uma relação entre a linguagem, o mundo e a cognição, sintetizada em alguns princípios comuns do sistema de categorização, destacando os seguintes aspectos:

- a- Centralidade: nas categorias, existem membros mais prototípicos e menos prototípicos: no caso da categoria ASSENTO, o mais prototípico em nossa cultura seria, talvez, a cadeira, e o menos, o *puff*.
- b- Encadeamento: relações de semelhança de família – a relação dos membros de uma categoria é semelhante à relação dos membros de

- uma família – “não é necessário que todos os membros de uma categoria tenham algum atributo comum entre si, nem sequer algum atributo em comum com o protótipo” (CUENCA; HILFERT, 1999, p. 38).
- c- Domínios experienciais: existem domínios experienciais básicos, que podem ser determinados culturalmente e que caracterizam alguns dos vínculos entre membros de uma categoria;
 - d- Modelos idealizados: encontramos modelos idealizados do mundo, que incluem mitos e crenças, os quais podem caracterizar associações entre membros de uma categoria;
 - e- Os demais: os sistemas conceptuais podem ser capazes de criar uma categoria em que cabe tudo, isto é, tudo que não se adequa às outras categorias; mesmo assim, tais sistemas conceptuais conseguem formar uma categoria. Esta não possui membros centrais nem relações de encadeamento;
 - f- Propriedades não comuns: uma categoria como unidade não tem que se definir por propriedades comuns a todos os seus membros, e decidir a pertença a uma categoria não se determina a partir de condições necessárias e suficientes que todos os seus membros tem que cumprir.

Segundo as propriedades listadas, a categorização é regida por um processo fundado em casos gerais e não em uma lista de casos. Ela não deve ser estudada de forma superficial, porque entender como categorizamos é entender “como pensamos, como funcionamos e, conseqüentemente, ela é um ponto central para a compreensão daquilo que nos faz humanos” (LAKOFF 1987). Dessa maneira, categorizar é uma relação sistemática entre experiência, pensamento e linguagem, ela é inerente aos humanos e influenciada pelo ambiente físico, cultural e social.

Por essa razão, no processo de categorização extraímos aquilo que se constitui sistematicamente mais eficaz para nossa construção sociocognitiva. Isso é possível através de nossa capacidade de categorizar, ação bastante básica para o pensamento, percepção, ação e fala. Segundo Lakoff (1987), os MCIs regem o processo de categorização porque se apoiam na ideia de que a capacidade de criar categorias do mundo e no mundo é possível através dos Modelos Cognitivos Idealizados. Dessa forma, as categorias são resultados da relação que se estabelece entre modelos cognitivos, experienciais e o mundo.

Para Barcelona:

a soma dos MCI constitui-se a superestrutura do nosso conhecimento do mundo, sendo uma das características desse modelo o fato de serem 'elementos estáveis de nosso sistema de categorias' (*idem*, (2000), 2003, p. 6 *apud* FELTES, 2007, p.88)

Lakoff (1987) chama os MCIs de construtos idealizados porque não precisam se ajustar necessária e perfeitamente ao mundo, uma vez que são resultados da interação do aparato cognitivo humano, *corporalizado* e a realidade – via experiência; o modelo cognitivo é determinado por necessidades, por valores, por crenças, por formas de conceber o mundo. Dessa forma, tem-se a possibilidade de construir diferentes modelos para o entendimento de uma mesma situação, modelos que podem até ser contraditórios entre si. Na teoria lakofiana, os MCIs são utilizados para organizar diferentes domínios de experiências, para entender o mundo, para extrair sentido e é por isso, que são chamados *modelos*. Esses modelos resultam de uma multiplicidade de experiências pessoais, coletivas, culturais e sociais, porque se adota uma teoria de desenvolvimento em que o meio físico e o sociocultural influenciam a cognição e vice-versa.

O autor afirma que um MCI é uma estrutura complexa constituída de símbolos estruturados em termos gestálticos, e que cada MCI, como utilizado, estrutura um espaço mental. Os MCIs utilizam quatro princípios estruturadores: 1. estruturas de imagem-esquemática (baseadas na Gramática Cognitiva de Langacker, 1987); 2. estruturas proposicionais (baseadas nos frames de Fillmore, 1976); 3. mapeamentos metafóricos e 4. mapeamentos metonímicos, que constituem sub-modelos estruturantes desse construto maior (Lakoff, 1987).

Esses princípios dão origem a cinco tipos básicos de modelos cognitivos que contribuem para a estruturação da experiência conceptual ou linguístico-conceptual que são os: 1. de esquema de imagens (que organizam e estruturam os MCIs); 2. proposicionais; 3. de projeções metonímicas; 4. de projeções metafóricas e 4. os simbólicos.

Essas estruturas cognitivas são diretamente significativas, pois têm a ver, respectivamente, com características perceptuais do aparato cognitivo humano e com características básicas de sua experiência físico-*corporal*. Elas são a base para

formação de MCIs mais complexos porque têm natureza *corporal-cinestésica*, impõem uma estrutura à experiência de espaço, são projetados para domínios conceituais abstratos através da metáfora e da metonímia, e estruturam modelos cognitivos complexos (FELTES, 2007).

McCauley (1987, p. 292-293, *apud* FELTES, 2007, p. 88) esclarece que os MCIs são:

construtos mentais simplificados que organizam vários domínios da experiência humana, tanto prática quanto teórica [...] Tais estruturas devem ser idealizadas. Isso significa, entre outras coisas que elas selecionam dentre [de] todos os traços possíveis do estímulo aqueles que são sistematicamente mais eficazes (em domínios mais puramente teóricos) ou significativos, social ou instrumentalmente (em domínios práticos).

Uma vez que os TMCI reúnem diferentes tipos de modelos cognitivos idealizados, selecionamos para discorrer nas seções subsequentes aqueles que nos permitem compreender de forma mais sistematizada em termos corpóreos, experienciais, culturais e cognitivos as singularidades inerentes à categoria VIOLÊNCIA.

2.3 Esquemas imagéticos e os imagéticos-cinestésicos

Os esquemas de imagem e de movimento – portanto, imagético-cinestésicos – são estruturas cognitivas formadas ao longo do desenvolvimento ontogenético do indivíduo, construídos a partir de suas interações com o ambiente. O termo imagético, ou seja, pertinente a imagens, deve ser entendido como referente a imagens de diferentes naturezas (visual, auditiva, olfativa, gustativa e tátil). Assim, tais esquemas *incorporam* imagens das percepções pertinentes aos diversos sentidos em atuação com o meio-ambiente.

Para ilustrar: a criança pode internalizar o esquema de RECIPIENTE formado a partir da visão e da manipulação de diferentes recipientes, dos quais o mais prototípico é seu próprio corpo. Neste construto internalizado preserva-se, de forma esquemática (i.e.sem riqueza de detalhes), uma imagem daquilo que é relevante em termos do conceito de recipiente e não as peculiaridades dos inúmeros

recipientes com os quais o indivíduo se deparou ao longo de seu desenvolvimento cognitivo.

As estruturas conceptuais são, assim, formadas basicamente de esquemas de imagens e de esquemas motores que advêm das experiências sensório-motoras e de estruturas neurais. A partir desse perspectiva, significar passa a ser uma questão da cognição em geral e não apenas um fenômeno linguístico de base, porque aquela emerge da experiência perceptiva, espacial, motora e também sociocultural. As estruturas mentais são conectadas aos nossos corpos e as nossas experiências *corporais* cinestésicas.

Gibbs (2006) usa o termo imagem para se referir: (1) a qualquer instância imaginária de tal maneira que seja possível alguém mover seu corpo de maneira específica ou (2) usar o pensamento para manipular um objeto em diferentes maneiras ou (3) poder sentir a ação sobre um objeto sem fazê-lo fisicamente. Estas imagens não são meramente perceptuais, mas cinestésicas, ou seja, envolvem o movimento de nossos corpos de formas particulares. O que justifica que a imagem mental envolve aspectos da experiência cinestésica é o fato que os cegos congênitos são capazes de formar representações imagísticas, isto é, eles não dependem totalmente da percepção visual para formar imagens mentais cinestésicas (ZIMLER ; KENAN, 1983, *apud* GIBBS, 2006).

Em síntese, a imagem mental está intimamente vinculada à atividade contínua da exploração perceptual/motora do meio ambiente. Dessa forma, os esquemas imagéticos não se separam das atividades sensório-motoras, portanto é um erro a visão de que são representações mentais abstratas fora da experiência corpórea e sociocultural (GIBBS, 2006).

Relevante entender na perspectiva da Linguística Cognitiva que esses esquemas são considerados pré-conceituais e apresentam um importante papel na cognição humana. São construídos desde nossas primeiras atuações físicas, corpóreas e também perceptuais, que envolvem os objetos mais centrais e comuns ao nosso convívio desde que nascemos:

para que tenhamos experiências conectadas e significativas, com intuito de sermos capazes de compreendê-las e refleti-las, deve existir um padrão e uma ordem para nossas ações, percepções e concepções. *Um esquema é*

um padrão recorrente, forma, e regularidade nas e das atividades de ordenação contínua. Tais padrões emergem como estruturas significativas para nós, certamente, ao nível de nossos movimentos *corporais* no espaço, de nossa manipulação com os objetos, e de nossas interações perceptuais (JOHNSON 1987, p.29).

As experiências vivenciadas, independentemente de quaisquer conceitos, podem motivar futuras estruturas conceituais mais abstratas, assim os modelos de esquemas de imagens valoriza as experiências sensorio-motoras desenvolvidas e estruturadas ao longo de nossa vida.

Os esquemas de imagens são estruturantes dos Modelos Cognitivos Idealizados, dos quais, os principais são: RECIPIENTE; PARTE-TODO; LIGAÇÃO; CENTRO-PERIFERIA; ORIGEM-PERCURSO-META; PARA CIMA – PARA BAIXO; FORÇA; CONTATO. Recorreremos a seguir aos conceitos e aos exemplos dos esquemas de imagens mais relevantes aos objetivos dessa tese, a partir da leitura de Feltes (2007), Johnson (1987), Lakoff (1987).

No que diz respeito ao primeiro, nosso corpo é experienciado como um RECIPIENTE, em que há uma fronteira que distingue um INTERIOR de um EXTERIOR. Entender o nosso corpo como recipiente é algo primário e origina-se da nossa experiência enquanto seres humanos que ingerem (alimentos, substâncias); expelem, exalam e inspiram. Esse esquema de imagem estrutura conceitos abstratos como as consequências da VIOLÊNCIA VERBAL: *A violência verbal deixa dores que ficam no coração da pessoa.* Nesse exemplo, há uma ideia de que as dores estão dentro do corpo, o corpo é significado como um RECIPIENTE em que se coloca *dores*.

Para o esquema PARTE-TODO, também referenciamos o nosso corpo como um todo, dividido em partes integrantes. O esquema é assimétrico porque se A é parte de B, então B não é parte de A. O esquema é irreflexivo: A não pode ser parte de A. Sob o ponto de vista *gestáltico*, o todo não existe se as partes não existirem: se as partes são destruídas, o todo também será, mas todas as partes podem existir sem que constituam um todo; só no momento que as partes existem na configuração é que elas se integram no todo, isto é, as partes são contíguas umas às outras. Esses esquemas de imagens estruturam conceitos abstratos como

o conceito de SOCIEDADE, como no exemplo: *Cada setor da sociedade deve fazer a sua parte.*

Já no esquema LIGAÇÃO, formado, por exemplo, com a ligação mãe-filho, pelo cordão umbilical e que se estende pela infância e pelos anos subsequentes através de novas conexões que visam assegurar a posição de duas coisas, uma em relação à outra, por que se $A \rightarrow B$, então B é restringido e depende de A; se $A \rightarrow B$, então $B \leftrightarrow A$. Relações sociais e interpessoais são entendidas em termos de ligação como no exemplo do conceito de CASAMENTO-DIVÓRCIO: *Minha mãe e meu pai são unidos pelos laços do matrimônio.*

Também, no esquema CENTRO – PERIFERIA, experienciamos nosso corpo em termos de CENTRO – o tronco e os órgãos internos – e de PERIFERIA- o cabelo, os dedos da mão e os pés. A periferia depende do centro, mas o centro não depende da periferia, o centro é mais importante e a periferia é vista como dependente do centro. Temos como exemplo: *O Rio de Janeiro é a central de violência do Brasil.*

O esquema ORIGEM-PERCURSO-META é muito utilizado na estruturação de eventos complexos ao se apropriar de um esquema espaço-temporal. Ele segue a seguinte lógica: em atividades humanas há um ponto de início, um ponto final e uma sequência de posições contíguas conectando a fonte ao destino. Indo da origem ao destino, por um determinado percurso, deve-se passar por pontos intermediários, avançando ao longe do caminho, mais distante se fica do início. Como exemplo: *Ele se perdeu na vida e entrou para o mundo das drogas.*

Esse esquema, foi considerado importante na conceptualização de violência hipotetizada por Feltes (2007, p. 260), na análise da categoria VIOLÊNCIA:

entendendo-se que os atos violentos sejam dirigidos a algo ou a alguém, então é possível que o esquema ORIGEM-PERCURSO-META possa estar presente como princípio da categoria. De fato, na construção de modelos proposicionais que atuassem como condições de pano de fundo para a definição dos membros da categoria, certamente, seria necessário um cenário que contivesse, por exemplo, um agente/ (ORIGEM), uma ação/ (PERCURSO) e um paciente/vítima/objeto (META) . [...]

Outro esquema hipotetizado por Feltes (2007) foi o de FORÇA. Esse constitui-se de base pré-conceitual da categoria VIOLÊNCIA; FORÇA seria um

esquema cinestésico de base *corporal*, mais especificamente compreendido em termos de FORÇA FÍSICA que incorpora à sua estrutura o esquema CONTATO. De fato, encontramos em nossos dados os esquemas imagéticos cinestésicos, FORÇA e CONTATO que eliciaram tanto MCIs Metáforicos e Metonímicos quanto os Proposicionais, conforme faremos alusão na seção de análise.

Enfim, por adotar os dispositivos analíticos da Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados, buscaremos em nossas análises, identificar quais os esquemas de imagens que estruturam as conceitualizações de violência pelos participantes, vinculados às projeções proposicionais, metafóricas e metonímicas que serão tratadas a seguir.

2.4 Modelos Cognitivos Proposicionais

Os Modelos Cognitivos Proposicionais não usam uma estrutura figurada, são modelos baseados em proposições dentre as quais emergem um conjunto de significados construídos ao longo de nosso desenvolvimento sociocognitivo. As principais propriedades desses modelos são: estruturas de dados para representar os conceitos genéricos armazenados na memória; descrição de uma esquematização da experiência representada conceitualmente na memória de longo-prazo a partir de palavras que adquirem significados no contexto social, cultural e situacional quando são proferidas. Eles abarcam as concepções de *frames*, cenários e *scripts*.

Para Lakoff (1987) os Modelos Cognitivos proposicionais são constituídos das seguintes características:

- 1- Apresentam uma aparência objetivista: contém entidades (mentais, dependentes da experiência humana) com suas propriedades e relações entre si;
- 2- Não usam mecanismos imaginativos: metáfora, metonímia, imagens mentais;
- 3- Possuem um conjunto de elementos usados no MCI - conceitos de nível básico: entidades, ações, estados, propriedades ou modelos cognitivos de outros tipos;

4- Estruturaram-se a partir de propriedades dos elementos e das relações obtidas entre eles em termos de esquemas de imagens.

O modelo é uma estrutura conceitual de formato proposicional, culturalmente definida que atuaria na organização de inúmeros segmentos da realidade, define relações semânticas entre campos de conceitos relacionados e as palavras que os expressam. Para os nossos objetivos de análise recorreremos aos Modelos Cognitivos Idealizados Proposicional do tipo *frame*, uma vez que eles podem evocar diferentes cenários, esses nos ajudaram a identificar os elementos envolvidos em atos violentos expressos pelos participantes.

Para a concepção de *frame*, adotaremos em primeiro plano, a proposta de Fillmore (2009) que busca explicar a partir dos *frames*, os *scripts* e os cenários. Segundo o autor, os *scripts* são tipos de *frames* cujos elementos são de ordem sequenciais e envolvem a ativação de uma “roteirização” de eventos em escala integral. Ao explorar o significado de Evento Comercial, o autor afirma que a descrição da cena cognitiva visa argumentar que não se pode dizer que alguém entenda os significados dos verbos *comprar*, *vender*, *pagar*, *gastar* sem que se conheça os detalhes do tipo de cena que propiciou o contexto ou a motivação das categorias que tais palavras representam, logo o Evento Comercial segue um roteiro (*script*) básico. Para o autor:

Ao empregar a palavra *frame* para indicar a maneira estruturada por meio da qual a cena é apresentada ou lembrada, podemos dizer que o *frame* estrutura os significados das palavras, e que a palavra evoca o *frame* (FILLMORE,2009, p. 31).

Desse modo, os eventos, as cenas e as sequências de ações são associadas aos *frames* no qual o sentido de uma palavra é conceitualizada, compreendida e usada. Essas significações são motivadas em grande parte pelo entorno cultural, cuja compreensão do contexto é melhor entendida como um “protótipo” do que como um conjunto de suposições sobre como é o mundo.

Os elementos constitutivos dos *frames* isoladamente são conceitos, mas conjuntamente constituem um *frame*. Por isso, os destacamos como limite de nossa análise para os MCIs Proposicionais referente à categoria VIOLÊNCIA. Por exemplo, o *frame* BRIGA, em nosso estudo, apresentou para os brasileiros os

seguintes componentes: gangues; armas; tiroteio; agressões verbais; morte. Para os estudantes franceses, em geral, o *frame* BRIGA evocou escola; meninos; murros; tapas. Embora, este *frame* específico, apresente semelhanças no que diz respeito a DESENTENDIMENTO entre duas ou mais pessoas, a sua configuração mostrou-se diferente tendo em vista o entorno sociocultural.

Como tanto os *frames* como os Modelos Cognitivos Idealizados relacionam-se a uma estrutura de conhecimento, Feltes (2010, no prelo) salientou que para a categoria VIOLÊNCIA e TERRORISMO, os Modelos Proposicionais poderiam recorrer ao poder descritivo e analítico baseados em papéis semânticos, a partir de descritores inspirados em diferentes posturas teóricas (FILLMORE, 1982; 1992; ALLWOOD, 1998; JACKENDOFF, 1983, 1990, 1992; LANGACKER, 2007).

Assim, os cenários semânticos emergidos dos Modelos Cognitivos Proposicionais do tipo *frame*, podem apresentar os seguintes elementos constitutivos; úteis para compreensão da manifestação de atos julgados como violentos nos dois grupos de participantes diferentes, adaptados para sistematização dessa tese sob a denominação de descritores semânticos:

- Tipo de Violência;
- Caracterização da Violência;
- Local;
- Ação;
- Causa;
- Instrumento;
- Agentes Perceptíveis ou não Perceptíveis Coletivos ou Individuais ;
- Vítimas diretas e indiretas ;
- Danos Graduais ou Diretos.

Esses elementos constitutivos, permitiram-nos uma visão mais detalhada quando comparamos os diferentes cenários de violência abordados pelos dois grupos, porque impulsionaram uma visualização e uma sistematização das semelhanças e das diferenças socioculturais a partir de diferentes cenários evocados pelos *frames* vinculados às concepções de violência nos dois países.

2.5 Projeções Metafóricas

A metáfora é um recurso eminentemente humano, seu uso é parte integrante da linguagem da vida cotidiana. As formas de dizer; de pensar; de explicar; de convencer; de esclarecer; de compreender e explicitar o que se sente e o que se pensa, muitas vezes não são possíveis na ausência de metáforas, porque sem usá-las resultaria em perder o sentido daquilo que, de fato, se deseja dizer. Nessa visão, admitimos que a metáfora pode elucidar alguns aspectos de como pensamos, de como sentimos e, dessa forma, ser usada como um instrumento empírico de análise semântica, partícipe dos Modelos Cognitivos Idealizados – MCI.

Por essas razões, ela é um dos mecanismos simbólicos mais estudados em Encontros Nacionais e Internacionais em LC – investigada em diferentes perspectivas da linguagem em uso e em suas variadas manifestações: linguísticas, gestuais, pictóricas ou icônicas (GIBBS, 2008; GIBBS, 2007; GIBBS, CAMERON, 2007; GRADY, 1997; JOHNSON,1997; JOHNSON,1999; KÖVECSES, 2009, 2007, 2000; LAKOFF, ORTONY, 1993; SWEETSER, 1990;).

Por outro lado, a metáfora se abordada fora de um contexto acadêmico da Linguística ou das Ciências Cognitivas, será remetida a uma figura de linguagem, utilizada com o objetivo ímpar de adornar a linguagem, de desenhá-la de maneira mais poética e mais criativa, com objetivos estilísticos e retóricos. Essa forma de conceber a metáfora povoou por muitas décadas os estudos sobre a linguagem poética, diferenciada da linguagem comum e da científica, usadas pelos domínios da razão em termos cartesianos. Nesta visão, a linguagem é entendida como um espelho da realidade objetiva. Logo, se quiséssemos falar racionalmente deveríamos evitar o uso da linguagem figurada (LAKOFF; JOHNSON, 1980).

Apesar da mudança de paradigma ensejada pela Linguística Cognitiva, ou seja, da perspectiva de abandono do objetivismo em favor do experiencialismo, a partir, especialmente, dos trabalhos de Lakoff e Johnson (1980) que constroem uma visão da metáfora como instrumento intelectual e cognitivo, constitutivo do sistema organizacional do pensamento, ainda encontramos descrições de metáfora como mera substituição de um termo por outro, como na citação a seguir:

O emprego de uma palavra concreta para exprimir uma noção abstrata, na ausência de todo elemento que introduz formalmente uma comparação; por extensão, a metáfora é o emprego de todo termo substituído por outro (DUBOIS *et.alii.*, 2006, p.411).

Como se pode observar na definição de um referente dicionário de Linguística, a visão de metáfora ainda é registrada de forma reduzida, tradicional e em termos aristotélicos, como uma substituição de um termo pelo outro, em que se busca descobrir as semelhanças entre as diferenças. O dicionarista citado não apresenta uma perspectiva acerca da metáfora como uma forma de operar e dar significado à própria experiência, isto é, registra apenas a definição tradicional de metáfora que não transcende a perspectiva da superfície linguística.

Essa concepção, datada de 2006, não se difere muito da concepção de Aristóteles, propagada no século IV, antes de Cristo, referente à metáfora “A transposição de um nome de uma coisa para outra, transposição do gênero para espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, por via de analogia” (POÉTICA, III, IV, 7. p.182).

Por outro lado, segundo Lakoff e Johnson (1980), o nosso sistema conceptual, em grande parte, é naturalmente metafórico, uma vez que é o reflexo direto da maneira como falamos e agimos no mundo porque as expressões na ordem da metáfora formam sistemas complexos que são baseados em metáforas conceituais que estão na base da linguagem e do pensamento. Dessa forma, a metáfora não se reduz a uma troca de palavras ou a uma variação estilística, mas estudá-la abre caminhos para entender como nós compreendemos e damos sentido às nossas ações e ao mundo em que vivemos.

Utilizar, compreender e produzir metáforas não depende de nossa vontade consciente, porque muitas delas permeiam a linguagem cotidiana e,

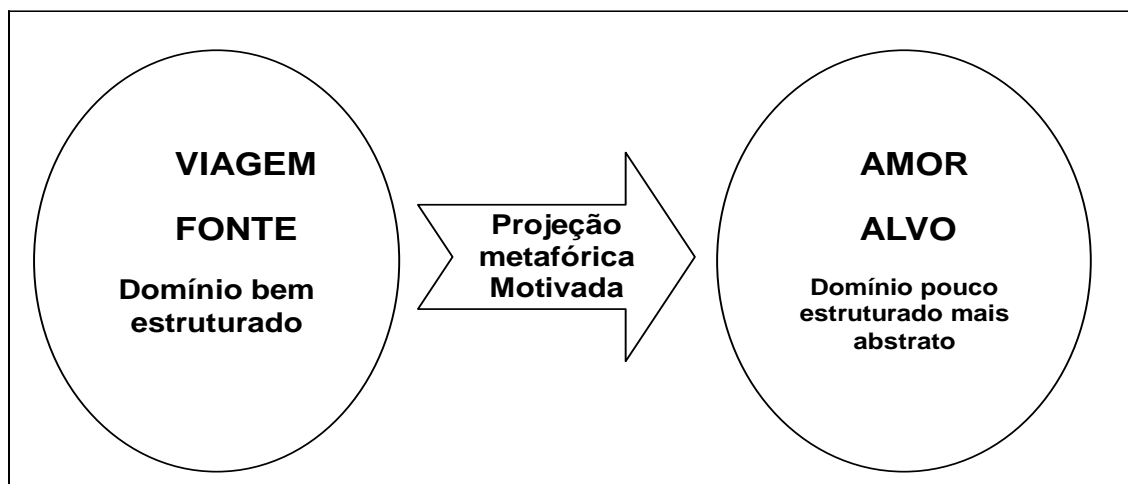
frequentemente, não há como significar nossas experiências e eventos sem usá-las. Dito de outro modo, não é possível viver sem elas porque as metáforas funcionam em nossa mente e são motivadas por fatores também de ordem experienciais e socioculturais.

Para Silva (2003, p.02) “a metáfora é um importante mecanismo cognitivo pelo qual domínios da experiência mais abstractos e intangíveis podem ser conceptualizados em termos do que é mais concreto e imediato”. Dessa maneira, o arcabouço teórico da Metáfora Conceptual baseia-se nos pressupostos da Semântica Cognitiva e da Visão Experiencialista. Essa perspectiva é a adotada como lente de análise para os dados construídos a partir das entrevistas com estudantes brasileiros e franceses.

Os pressupostos teóricos da Teoria da Metáfora Conceitual- TMC admitem que os mapeamentos metafóricos são de caráter inferencial, partem de um domínio conceptual fonte para um domínio conceptual alvo. Uma metáfora conceptual, portanto, consiste de dois domínios, em que um é entendido em termos de outro - os sistemas conceituais humanos são, em larga escala, metafóricos, uma vez que contêm mapeamentos inferenciais de domínios tipicamente mais concretos, ou mais estruturados, para domínios tipicamente mais abstratos, ou menos estruturados (LAKOFF, JOHNSON, 1980; LAKOFF,1987).

Para compreendermos melhor a estrutura interna de uma metáfora conceptual, tomemos o exemplo clássico: O AMOR É UMA VIAGEM, denominada de metáfora estrutural, porque possui mapeamentos complexos. Temos, na representação a seguir, um domínio fonte e um domínio alvo. O domínio fonte é aquele a partir do qual conceptualizamos alguma coisa metaforicamente, é mais concreto, tem base experiencial: VIAGEM. Já o domínio alvo é aquele que pretendemos conceptualizar, sendo mais abstrato: AMOR (LAKOFF,JOHNSON, 1980):

Figura 1 - Metáfora: A VIDA É UMA VIAGEM



Fonte: Baseada em Lakoff e Johnson (1980)

A metáfora conceitual, AMOR É UMA VIAGEM é desenvolvida por mapeamentos, conjunto de relações entre os domínios fonte e alvo, conforme podemos delinear:

- 1- Viajantes: os amantes
- 2- Veículo: a relação amorosa
- 3- Mapa de viagem: planos de casamento: ter filhos, construir uma família; comprar uma casa própria
- 4- Destino da viagem: felicidade e harmonia na vida a dois
- 5- Obstáculos na viagem: crises de diversas ordens: financeiras, conflitos de personalidade, monotonia; traição

Na compreensão dessa metáfora conceitual, podemos construir algumas inferências autorizadas e legítimas para o analista, uma vez que ele compartilha de valores, de crenças, de espaços sociais e culturais humanos:

- quando a viagem é longa, cansativa, sem atrativos, então, o relacionamento pode ficar monótono;
- quando cada viajante quer seguir destinos diferentes, então, o casamento pode entrar em crise por não haver acordo nas ideias e formas de viver.

Vale salientar que as metáforas conceituais licenciam ou motivam as expressões metafóricas tais como: *Separei de meu marido porque resolvi seguir a minha vida sozinha; Nossos caminhos pareciam pegar estradas diferentes, somente*

para citar alguns exemplos. Em suma, quando relatamos nossas experiências amorosas em termos de viagem, RELACIONAMENTO funciona como domínio alvo e VIAGEM como domínio fonte que licenciam as expressões linguísticas de base metafóricas.

Os estudos de Lakoff e Johnson (1980) foram germinais no sentido de que a partir de suas ideias, surgiram ampliações, reformulações e até mesmo críticas. No entanto, vamos situar os tipos de metáforas indicadas pelos autores, e sua pertinência para análise dos MCIs:

- **Orientacionais:** em sua grande maioria, têm a ver com a orientação espacial: dentro-fora, para-cima, para-baixo, central-periférico, etc. As orientações espaciais são fundadas pelo tipo de corpos que temos, e de nossa posição no espaço que direcionam/influenciam os conceitos em perspectiva espacial como: FELIZ É PARA CIMA, TRISTE É PARA BAIXO, MENOS É PARA BAIXO, MAIS É PARA CIMA. Esses conceitos foram discutidos e ampliados por Lakoff (1987). Tais metáforas licenciam a produção e a compreensão das seguintes expressões metafóricas: *Ele ficou no chão depois de ser acusado de ladrão, A aula foi ótima, a professora sempre está de alto astral.*

- **Ontológicas:** são envolvidas projeções de características de entidade ou substância sobre algo que não possui tais características, por exemplo, a violência pode ser concebida como uma entidade: *A violência não é uma coisa de paz.* A metáfora ontológica abarca a personificação quando se trata de entidades entendidas em termos humanos: A VIOLÊNCIA É UMA PESSOA, como no exemplo: *A violência pára o mundo.* Essa metáfora é ontológica, porque atribui a VIOLÊNCIA qualidades que não lhe são constitutivas como ter o poder de parar as ações das pessoas no mundo.

Ressaltamos que a Teoria da Metáfora Conceptual - TMC propagada por Lakoff e Johnson (1980), no entanto, essa vertente foi ampliada por pesquisadores como Grady (1997), concernente à Teoria da Metáfora Primária; Johnson (1999) que estudou a Teoria da Fusão e Narayanan (1999) que desenvolveu estudos sobre a Teoria Neural da Metáfora. Esses estudos corroboram com os pressupostos da cognição corpórea de base experiencialista, com a TMC e com a TMCI de modo a explicar e a ampliar o constructo teórico emergido em 1980 por Lakoff e Johnson.

Assim, pertinente aos objetivos desse estudo é discorrer brevemente acerca da Metáfora Primária que licencia as expressões linguísticas metafóricas. A base das metáforas primárias é subjacente a *cenas primárias* construídas e experienciadas desde que nascemos. Elas são impressões na memória de longo prazo da ligação entre uma experiência perceptual e a resposta cognitiva (conceito) formada a partir dessa experiência. Nas palavras de Grady (1997), tais *cenas primárias* seriam episódios mínimos (delimitados temporalmente) de experiências subjetivas, caracterizados pelas estreitas correlações entre uma circunstância física e uma resposta cognitiva.

Por exemplo, na ideia de PESO, temos um conhecimento consistente e organizado sobre este domínio conceptual, porque passamos por muitas experiências com objetos leves e pesados, e dispensamos esforços físicos em maior ou menor grau, dependendo do peso do objeto. Então, essas experiências nos ajudam a entender o domínio conceptual DIFICULDADE. Esse mapeamento, instanciado pela Metáfora Conceptual DIFICULDADE É PESO, licencia nossa compreensão de expressões metafóricas como *Escrever uma tese é muito pesado* ou *Falei toda a verdade, tirei um peso de minhas costas*. Dessa maneira, PESO é a fonte, um domínio conceptual mais facilmente apreensível pelos sentidos, e DIFICULDADE, o alvo, um domínio conceptual mais abstrato. Grande parte de nossa forma de pensar percorre caminhos metafóricos em que temos um domínio fonte mais experiencial, corpóreo, sensitivo e outro mais abstrato e menos físico (MACEDO, 2007).

Nessa visão, as experiências corpóreas são fundamentais para a estruturação metafórica que advém naturalmente dessas experiências inerentemente humanas e competem a favor da universalidade, enquanto outras metáforas podem ter bases culturais. Isto quer dizer que, embora haja inúmeras metáforas de base experiencial que emergem a partir de esquemas tais como RECIPIENTE e ORIGEM-PERCURSO-META dentre outros, existem outras que podem ser baseadas em elementos culturais e processos cognitivos de vários tipos (KÖVECSES, 2005).

Ainda na atual configuração dos estudos sobre a metáfora, que relevamos comentar, para Johnson (1999) a metáfora primária é emergente de dois estágios, o da *conflação* (processo de aprendizagem), quando as experiências de cunho

perceptual e conceptual seriam percebidas como um todo indiferenciado e o da *deconflação*, quando os domínios previamente indistintos seriam constituídos nos domínios alvo e fonte da metáfora, respectivamente. Nesse caso, o autor adverte para um domínio de fonte experiencial mais básica do que aquele propagado por Lakoff e Johnson (1980).

Para citar um exemplo, na infância, a experiência da afeição é fundida na experiência do calor de um abraço, nas situações de ninar da mãe, no aconchego do colo dos pais (*conflation*). Essas associações são automaticamente construídas entre os dois domínios AFEIÇÃO – CALOR. Embora, as íntimas ligações entre esses dois domínios não desapareçam, a criança é capaz de distinguir os dois domínios no período de *desconflation*, e ainda fazer relações entre eles para compreender expressões metafóricas como: *Jonas é uma pessoa muito calorosa*.

Já a Teoria Neural da Metáfora, propagada por Narayanan (1999), defende que existe uma base neural para a formação de metáforas chamadas básicas ou primárias. Sua pesquisa envolveu a projeção e o treinamento de redes neurais artificiais na qual evidenciou que a cognição humana está fundamentada na experiência, os mesmos sistemas neurais responsáveis pelas sensações e pelos movimentos também participam na conceptualização de conceitos abstratos e metafóricos.

Esse conjunto de estudos concernentes à metáfora, discutidos de forma sucinta, é relevante para a análise de nossos dados sobre as concepções de violência por dois grupos de jovens de culturas diferentes, na medida em que nos interessa analisar fatores que podem ser parcialmente universais devido ao fato de que seres humanos têm o mesmo corpo físico. Acrescidos aos fatores parcialmente universais, interessa-nos entender os fatores culturais subjacentes aos mecanismos simbólicos, que permitem a conceptualização e as formas de idealizar as experiências na interação com o mundo físico e cultural no que diz respeito à VIOLÊNCIA, conceito abstrato socialmente, historicamente e ideologicamente construído. Devido à complexidade de fatores que influenciam as concepções de violência, um mostra-se fundamental para compreensão do fenômeno em termos metafóricos: a concepção socioculturalmente situada de moralidade, esta discutida no Sistema da Metáfora da Moral abordada a seguir (LAKOFF, JOHNSON, 1999).

2.6 Moralidade como bem-estar: Sistema da Metáfora Moral

Lakoff e Johnson (1999) delinearam que os nossos conceitos morais abstratos são estruturados metaforicamente. Os autores defendem seu ponto de vista argumentando que a moralidade está relacionada ao bem-estar humano. As metáforas que definem os nossos conceitos morais têm uma significativa base experiencial e são motivadas pelo contexto sociocultural e histórico. Por exemplo, de acordo com a cultura, com os anseios e com as necessidades das pessoas, elas vão construindo e reconstruindo suas concepções de bem-estar que servem de domínio fonte para estruturar noções mais abstratas de moralidade. Na vida em sociedade, as pessoas almejam bem-estar – estado vinculado à moralidade, promovido por ações humanas tais como a manifestação de justiça; de virtude; de tolerância; de verdade; de liberdade; de compaixão; de respeito; de perdão; de doação e de diálogo.

Nas palavras dos autores:

[...] virtualmente todos nossos conceitos morais abstratos - justiça, direitos, empatia, proteção, força, retidão dentre outros - são definidos por metáforas. Isto porque não há sistema moral que não seja metafórico. Entendemos nossa experiência através dessas metáforas conceituais, raciocinamos de acordo com sua lógica metafórica e fazemos julgamentos baseados nessas metáforas. Isso é o que queremos dizer quando dizemos que a moralidade é metafórica (1999, p.325).

Os conceitos morais abstratos estão ligados particularmente ao tema de nossa tese, uma vez que a categoria VIOLÊNCIA envolve a subversão aos conceitos morais socioculturalmente situados em muitos aspectos. Por exemplo, as pessoas têm o direito à liberdade, de se locomover em segurança; então privá-las desse direito é causar-lhes danos. Todos nós almejamos ser respeitados, independentes de nossa cor ou classe social, então discriminar, insultar, xingar, humilhar alguém é causar-lhe danos, mal-estar. Sob essa perspectiva, VIOLÊNCIA É CAUSAR MAL-ESTAR; CAUSAR MAL-ESTAR É IMORAL. Por outro lado, MORALIDADE É BEM-ESTAR, agir de forma moral causa bem-estar aos outros.

Uma vez que o nosso interesse é investigar como os participantes conceptualizam VIOLÊNCIA, levando em consideração a emergência de aspectos relacionados à moralidade e ao bem-estar, o julgamento de ações no âmbito da

violência podem ser consideradas pelos participantes, a partir daquilo que eles concebem como moral ou imoral, violento ou não violento. Para tanto, adaptamos os fundamentos da proposta do Sistema da Metáfora Moral ao entender que NÃO-VIOLÊNCIA É BEM-ESTAR. Dessa forma, a concepção de bem-estar relaciona-se à promoção de ações humanas fundadas na sensação de bem-estar individual e coletivo, seja na dimensão física *corporal* ou psicológica-moral.

A forma de entender a violência, em muitos exemplos citados pelos dois grupos analisados, descortinaram expressões instaciadas pela Metáfora da Contabilidade Moral, discutida na próxima seção.

2.6.1 Metáfora da Contabilidade Moral

A metáfora da CONTABILIDADE MORAL é integrante do *Sistema da Metáfora Moral*, proposta por Lakoff e Johnson (1999). Nessa metáfora, o bem-estar é concebido em termos de riqueza, logo, aumentar o bem-estar é aumentar a riqueza; se aumentarmos o bem-estar de outras pessoas, ganhamos um crédito moral; porém se, causarmos dano a alguém, geramos um débito moral porque extraímos algo de valor dessa pessoa.

O domínio fonte é TRANSAÇÃO FINANCEIRA, pois quem paga o que deve age moralmente e quem não paga, age imoralmente. Os autores sistematizam esse domínio em esquemas morais básicos dos quais são oportunos para nossa pesquisa tais como o da reciprocidade; da retribuição e vingança; da restituição; do altruísmo, expostos a seguir:

- **reciprocidade:** se devemos algo a alguém, estamos em débito, mas se pagamos o que devemos estamos quites. Metaforicamente, se causarmos mal-estar a alguém, adquirimos um débito que deverá ser pago – esse pagamento é efetivado quando proporcionamos bem-estar ao outro e, assim, quitamos nossa dívida. Sob esse ponto de vista, ação moral é fornecer algo de valor positivo para a alguém, enquanto uma ação imoral é dar algo de valor negativo.

- **retribuição e vingança:** esse esquema proposto causa o seguinte dilema: Se causarmos algo de ruim a alguém, algo de valor negativo foi dado a essa pessoa. Pela metáfora da ARITMÉTICA MORAL, dar algo negativo significa tirar algo de valor positivo, então criamos para nós um débito. A pessoa prejudicada fica diante do seguinte dilema: se retribuir o dano causado para quitar a dívida, age imoralmente, e, caso deixe a pessoa impune, age também imoralmente.
- **restituição:** esse esquema é baseado na ideia de que se alguém causa um dano a outra pessoa, esse alguém deu algo negativo e tomou algo positivo, então o agente do dano deve pagar com algo de equivalente valor positivo que foi tomado por ele.
- **altruísmo:** se alguém faz algo de bom para o outro, então, a pessoa fica com o crédito moral. Esse crédito concebido não precisa ser pago, isto é, a pessoa cancela o débito e, com isso, eleva o seu caráter moral ou o seu crédito moral.

No contexto de nossa pesquisa, em poucas situações, os estudantes pensaram em retribuir o dano causado. Em geral, eles mencionaram que os débitos devem ser cobrados por uma autoridade legítima. Então, surgiram instâncias da Metáfora da AUTORIDADE MORAL. Em um primeiro momento, essa metáfora envolve princípios paternalistas que regem as famílias em nossa sociedade. Nela, inscreve-se i- autoridade legitimada, quando o respeito é merecido pelos pais que agem moralmente, dando exemplo positivo para os filhos; ii- autoridade absoluta, baseada na obrigação e na imposição de autoridade sob os filhos e a esposa a partir da hierarquia familiar. Lakoff e Johnson (1999) apresentam a metáfora AUTORIDADE MORAL É AUTORIDADE DOS PAIS. Nela, o agente moral é a criança e a figura de autoridade é de um dos pais.

Inerente à AUTORIDADE MORAL, outra metáfora estudada pelos autores em foco, foi a da METÁFORA DA ORDEM MORAL. Essa metáfora defende que os mais fortes dominam os mais fracos, ou seja, os mais fortes têm superioridade moral perante os mais fracos:

DEUS TEM AUTORIDADE MORAL SOBRE OS HOMENS

PAI TEM AUTORIDADE MORAL SOBRE OS FILHOS

HOMEM TEM AUTORIDADE MORAL SOBRE A MULHER

Como os mais fortes têm autoridade sobre os mais fracos, eles deveriam ter o dever moral de cuidar e de zelar pelo bem-estar dos mais fracos. Nesse enfoque, Lakoff e Johnson (1999) apresentam, dentro de Sistema da Metáfora da Moral, a MORALIDADE COMO CUIDADO (PROTEÇÃO). Em nossas análises, essa metáfora surge na medida em que os estudantes citam exemplos de Violência Doméstica em que há quebra do Modelo de Família como proteção, cuidado e exemplo de moralidade. Também, a metáfora emerge quando os participantes discorrem sobre a Violência Urbana – neste caso, há falta de proteção e de cuidado do Estado em oportunizar bem-estar e segurança aos cidadãos, O ESTADO É IMORAL.

Tendo em vista essas considerações teóricas, investigaremos as metáforas subjacentes aos Modelos Cognitivos Idealizados, porque tais modelos nos possibilitam compreender as formas de conceptualizar a VIOLÊNCIA e os sentimentos decorrentes dela; as ideologias inscritas nos grupos sociais e culturais historicamente situados; os julgamentos de ações e de reações vinculadas à categoria que são explicitadas não somente por Modelos Metafóricos, mas por Modelos Metonímicos – e ainda em domínios conceptuais que contam com a interação de Metáforas e Metonímias – a *Metaftonínia* - tratados a seguir.

2.7 Projeções Metonímicas

Nessa seção, objetivamos sintetizar algumas perspectivas teóricas acerca da metonímia, buscando discorrer, com base em autores que, de uma certa forma, enriqueceram e ampliaram os conceitos germinais de Lakoff e Johnson (1980) e Lakoff (1987) sobre a Metonímia como processo cognitivo.

Em relação aos modelos metonímicos, na perspectiva clássica, a metonímia era uma simples transferência de denominação para qualificar o fenômeno linguístico pelo qual uma noção é designada por um termo diferente. As duas noções estariam ligadas por uma relação de causa a efeito, matéria a objeto ou de continente a conteúdo, por uma relação de parte ao todo (DUBOIS et. *alii*, 2006).

Entretanto, na visão cognitiva experiencialista de metonímia, apesar de entendida como um processo de pensamento, ser muitas vezes usada de forma automática e inconsciente na vida cotidiana, apenas nos últimos dez anos, ela tem incitado o interesse dos pesquisadores da LC. Em alguns casos, é dado a ela, o *status* de pertencer a um processo cognitivo mais básico que a metáfora. Na vertente da LC, a metonímia é concebida como uma projeção conceitual, em que um domínio experiencial (FONTE) é parcialmente entendido em termos de outro domínio experiencial (ALVO), ambos subjacentes a um domínio experiencial comum (BARCELONA, 2003).

Para Lakoff (1987, p. 84-85), o Modelo Metonímico tem as seguintes características:

- Há um conceito “alvo” A a ser compreendido para algum objetivo em algum contexto;

- Existe uma estrutura conceptual que contém A e um outro conceito B;

- B é qualquer parte de A ou com uma associação bem próxima de A na estrutura conceptual. Uma escolha de B determinará A dentro da estrutura conceptual;

- Comparada a A, B é mais fácil de entender, mais fácil de lembrar, mais fácil de identificar ou mais imediatamente útil para determinado propósito em determinado contexto;

- O Modelo Metonímico é um modelo de como A e B estão relacionados em uma estrutura conceptual, sendo o relacionamento especificado por uma função de B para A.

O quadro a seguir foi inspirado em Cuenca e Hilferty (1999, p. 112; SILVA, 2003, p.32) e objetiva ressaltar alguns padrões metonímicos recorrentes. A leitura dele ajudou-nos a identificar os *pontos de referência* (PR) e *zonas activas* (ZA) que serão salientados na análise da estrutura de conceitual de VIOLÊNCIA no capítulo de análise:

Quadro 1 - Metonímias frequentes

PARTE PELO TODO <i>um turbo diesel imbatível</i>	PR: motor	ZA: carro
TUDO PELA PARTE <i>lavar o carro 1 vez por mês</i>	PR: carro	ZA: exterior

CONTINENTE PELO CONTEÚDO <i>beber um copo</i>	PR: copo	ZA: líquido
MATERIAL PELO OBJECTO <i>um vidro, um ferro</i>	PR: substância	ZA: objecto feito de
PRODUTOR PELO PRODUTO <i>comprar um kleenex</i>	PR: marca Kleenex	ZA: lenço de papel
LUGAR PELO EVENTO <i>poderá ser outro Kosovo</i>	PR: Kosovo	ZA: guerra
LUGAR PELA INSTITUIÇÃO <i>conversações entre Lisboa e Washington</i>	PR: cidades	ZA: governo
INSTITUIÇÃO POR PESSOAS Universidade abriu Curso	PR: Universidade	ZA: responsáveis
PESSOA PELO NOME Não estás nas listas	PR: tu	ZA: o teu nome
CAUSA PELO EFEITO <i>estar ao sol</i>	PR: astro	ZA: calor

Fonte: SILVA (2003, p. 33)

A leitura do quadro nos permite compreender que a saliência perceptual, cognitiva socioculturalmente situada motiva a construção e o uso de metonímias. A saliência é motivada pelo entorno sociocultural em que um domínio sobressai-se ao outro no processo de categorização de conceitos abstratos emergentes de modelos cognitivos e culturais. Dessa forma, o uso da metonímia mostra-se bastante produtivo em relação a como conceptualizamos nossos sentimentos e as nossas emoções. Por se tratar de domínios abstratos, é frequente a metonímia conceitual, em especial, a das emoções, capaz de ativar um efeito fisiológico relacionado ao tipo de emoção experienciada.

As metonímias conceptuais para emoção interessam-nos, porque em situações de violência, demonstramos comumente sentimentos de medo, de pavor, de tristeza e de insegurança. Silva (2003) sistematizou, com base nos estudos de Kövecses (1986, 1989, 2000, 2005, 2010) um quadro coerente que expõe as principais metonímias fisiológicas das emoções.

Quadro 2- Metonímias fisiológicas de emoções/sentimentos

EFEITO FISIOLÓGICO	EMOÇÃO/SENTIMENTO
aumento de temperatura do corpo	fúria, alegria, amor
abaixamento temperatura do corpo	medo
vermelhidão da cara e pescoço	fúria, amor
Palidez	medo
gritos e lágrimas	fúria, tristeza, medo, alegria
Suor	medo
secura na boca	medo
aumento de pulsação e sangue	fúria, revolta
ansiedade, palpitações	medo, amor
Arritmias	medo
postura erecta	orgulho
Cabisbaixo	tristeza, vergonha
incapacidade de se movimentar	medo
Saltar	alegria
Abraçar	alegria, amor
agitação física geral	fúria, revolta, medo, alegria, amor

Fonte: SILVA (2003, p. 33)

A análise do quadro colabora com a perspectiva da corporificação da mente, porque muito do que pensamos e do que sentimos, estrutura-se pelo tipo de corpos que possuímos e como cada aspecto de nosso corpo é saliente ou ativado sob influência do meio físico e do sociocultural em que estamos inseridos.

Com intuito de explicitar os conceitos de Lakoff (1987) e Kövecses, Radden (1999) afirmam que a metonímia assenta-se em três suposições: i- é um fenômeno conceptual; ii- é um processo cognitivo; iii- opera dentro de um Modelo Cognitivo Idealizado. Na primeira suposição, a metonímia é considerada um fenômeno conceptual, porque se funda em nossas experiências; está sujeita a princípios conceituais gerais e sistemáticos que estruturam nossos pensamentos e ações.

A primeira suposição referente à natureza conceptual da metonímia é mais claramente manifesta na estrutura categorial. Lakoff (1987, *apud* KÖVECSES; RADDEN, 1999) demonstrou que um membro de uma categoria pode abarcar a categoria inteira porque responde aos efeitos prototípicos. O membro mais saliente da categoria representa não apenas a utilização de um termo pelo outro, mas reflete uma escolha operacionalizada a nível conceptual.

Em vista disso, a metonímia é considerada uma das mais ricas fontes de efeitos prototípicos pois, em sua essência, ela está estruturada a partir do princípio de que um membro de uma categoria, uma subcategoria ou um submodelo, é

tomado como representativo da categoria ou do modelo como todo. Este fato serve para uma ampla variedade de propósitos: raciocínio em geral, dedutivo ou indutivo; reconhecimento de objetos; para fazer inferências; para construir julgamentos; para fazer planos, etc. Outro aspecto de relevância desse modelo é evidenciar que quando o elemento passa a representar toda uma categoria, ele é tomado como “ponto de referência cognitivo”, estabelecendo efeitos de tipicidade.

O exemplo clássico para ilustrar o conceito da subcategoria é o de mãe dona de casa. Nós tendemos a pensar na categoria mãe em termos da subcategoria estereotipada, mãe dona de casa, mesmo sem mencioná-la, porque esse modelo está introjetado nas representações sociais e nas simbólicas da categoria mãe, aquela mãe: a mãe dona de casa. Considerando que a maioria das categorias tem estruturas prototípicas, podemos concluir que basicamente todas as categorias têm estruturas metonímicas e que o uso de metonímias conceituais reflete princípios cognitivos gerais. Em suma, todas as metonímias são no final das contas de natureza conceptual (KÖVECSES; RADDEN, 1999).

Em relação à segunda suposição, a metonímia como um processo cognitivo, Kövecses e Radden (1999) a discutem à luz do exemplo de Lakoff e Johnson (1980): “Ela é somente um rosto bonito”. Este exemplo ilustra a natureza conceptual geral da metonímia, e não meramente uma expressão linguística. Quando nos referirmos às pessoas em nosso cotidiano, a PARTE (rosto) está PELO TODO (corpo), isto é fruto de uma visão cultural de beleza expressa pelos instrumentos sociohistóricos, como em pinturas, fotografias de toda sorte. Assim, refletimos, à luz da teoria, que a metonímia não é apenas uma substituição, as expressões não contêm simplesmente duas palavras, mas duas entidades conceituais socioculturalmente situadas, pessoa e rosto; que se inter-relacionam dinamicamente na constituição e na manifestação de crenças e de valores. A metonímia configura-se ROSTO PELA PESSOA, porque em geral, quando conversamos nós miramos mais para a face da pessoa do que para os movimentos de seu corpo, de modo a termos uma ideia básica de como a pessoa é; o rosto é mais saliente, está mais em evidência, muito embora os dois, ROSTO e PESSOA estejam interligados na estrutura conceitual de ser humano.

Dessa maneira, a metonímia além de ser uma das características básicas da cognição (LAKOFF, 1987), é muito importante em um sistema conceptual, porque a usamos para vários propósitos comunicativos, para construção de inferências, de julgamentos e de conceptualizações, por isso, ela se enquadra dentro de Modelo Cognitivo Idealizado, conforme salientamos no conceito de mãe dona de casa.

Os modelos metonímicos nos ajudaram a compreender i- quais são os conceitos mais salientes que as pessoas possuem e o relacionam com a violência; ii- como esses conceitos são construídos nas e pelas interações socioculturais; iii- quais são os estereótipos, os exemplos típicos e os salientes, presentes na representação sociocultural dos participantes quando tratam de temas sobre a violência.

Por exemplo, ao pensarmos, em um exemplar mais saliente da categoria agressor de criança, podemos certamente averiguar que o estereótipo de agressor não está associado a um membro da família, a um amigo próximo, a alguém que cuida. Muito provavelmente, quando nos reportamos a agressor, assumimos as seguintes características estereotipadas para ele: delinquente, psicopata, marginal, assassino cruel. Tais características não são coerentes a alguém da família ou a alguém próximo à criança.

As fontes metonímicas usadas pelas pessoas, geralmente, interferem naquilo que elas conceptualizam acerca do agressor, o que, muitas vezes, reforçam os estereótipos sociais e, conseqüentemente, o preconceito, que via de regra alimenta o ciclo de violência e dificulta medidas de cuidado em relação à proteção da criança. Dessa forma, a manifestação de Modelos Metonímicos, via estereótipos, é motivada pelo meio sociocultural, pelas experiências pessoais do indivíduo, como também, pelos domínios privilegiados da mídia e de massificação cultural.

Com intuito de sintetizar os Modelos Cognitivos Idealizados Metonímicos, abordaremos um exemplo de cada fonte metonímica de efeito prototípico segundo Lakoff (1987, p. 79-82):

- os estereótipos sociais: subcategoria utilizada para fazer julgamentos sobre as pessoas: Exemplo: mãe como aquela dona de casa;

- os exemplos típicos: melhores exemplares da categoria, visto emergirem de um processamento mental rápido. Exemplo: Maçã e laranja são frutas típicas;
- os ideais: saliência de casos abstratos ideais. Exemplo de marido: provedor, fiel, forte, respeitado e atraente;
- os padrões: imparcialidade na construção dos conhecimentos científicos; ou modelos de conduta e desempenho. Exemplo: quem se destacou na *AcademyAward*.
- os geradores: números naturais de 0 a 9, que irão gerar outros números;
- os submodelos: consistem em um ponto de referência cognitivo que produzem efeitos prototípicos. Exemplo: números de fatores de 10, cem, mil;
- os exemplos salientes: fatos memoráveis mais conhecidos que podem representar uma categoria como um todo. Por exemplo, no caso do desaparecimento da aeronave da *Air-France* no Oceano Atlântico que nos levou a questionar a segurança de todos os aviões da *Air-France*.

Como podemos observar, as metonímias configuram-se em um processo cognitivo que explora o fato de haver uma ligação pragmática entre as entidades, sendo mais um exemplo de construção linguística, mas não apenas, sustentada pelo aparato cognitivo. As projeções metonímicas, como categorias de análise que envolveram o Modelo Cognitivo de Violência, no discurso de estudantes brasileiros e de franceses surgiram daquilo que eles consideram pertinente relatar ao discorrer sobre VIOLÊNCIA, ora vinculado às ações de bater, atirar e matar, ora a sentimentos decorrentes como medo, tristeza, dor e revolta. Isso foi possível, na medida em se que evidenciou as concepções centradas no contexto sociocultural, e, dessa maneira, a metonímia mostrou-se um aspecto de análise relevante e eficaz no cumprimento de nossos objetivos de pesquisa.

No entanto, durante as análises, identificamos a presença em expressões linguísticas pronunciadas pelos estudantes de nosso estudo, aspectos que evocam projeções tanto metafóricas quanto metonímicas. Essa revelação nos dados motivou-nos a empreender uma análise, embora discreta, da presença tanto de

projeções metafóricas quanto metonímicas que certamente merecerão um aprofundamento de maior grau teórico e empírico em pesquisas posteriores. No entanto, em virtude de sua saliência na leitura dos dados sobre violência, discorreremos acerca dessa relação na próxima seção.

2.8 Relação Metáfora e Metonímia: breve conversa sobre a *metaftonímia*

Para esse tipo de ocorrência, adotaremos a denominação *metaftonímia* sugerida por Goossens (2003) para designar o processo de interação entre metáfora e metonímia. Esse termo é aceito por Silva (2003) quando ele discorre sobre as tendências teóricas de alguns autores (BARCELONA 2003a; 2003b; RADDEN 2003; GIBBS, 2006) vinculados a LC, embora sob enfoques diferentes no que diz respeito a essa abordagem.

O conjunto de estudos teóricos sobre a interação metáfora e metonímia - *metaftonímia*, cujo pilar assenta-se na natureza metafórica de grande parte do sistema conceitual humano e o alcance cognitivo da metonímia - ambos como processo de pensamento - está inserido sob a denominação de *Teorias Cognitivas da Métafora e da Metonímia*- TCMM⁷.

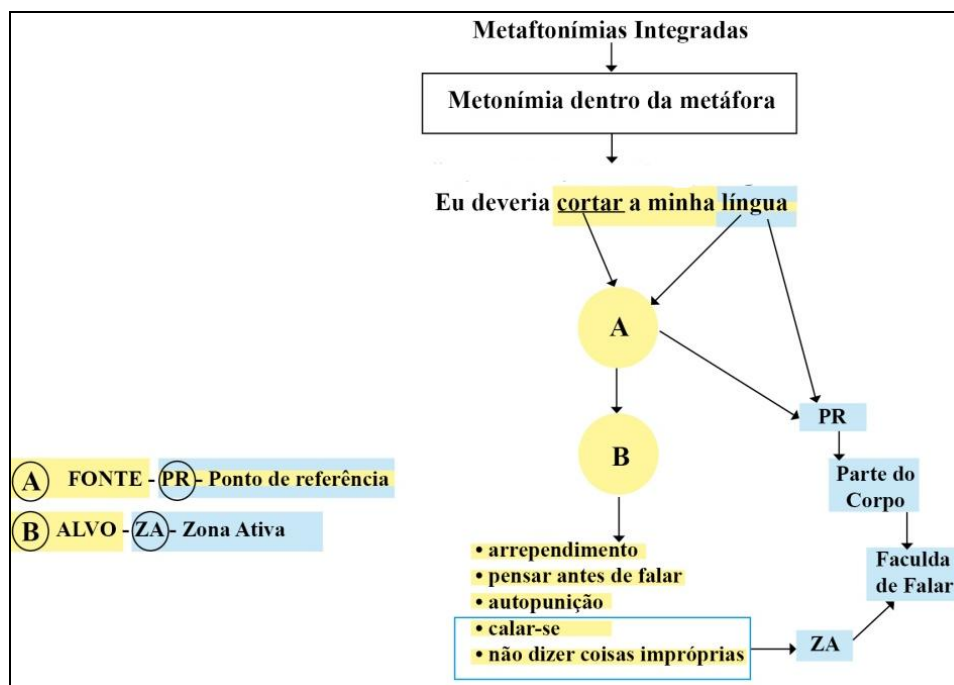
Goossens (2003), em seus estudos, sustenta a ideia de que as *metaftonímias*, geralmente, são baseadas em partes do corpo. O autor, em síntese, apresenta dois grupos de ocorrências:

- ***metaftonímia integrada***: é designada a metonímia dentro de uma metáfora e a metáfora dentro de uma metonímia. Nesses casos, podem-se analisar a combinação de metáfora e de metonímia em uma mesma expressão. Para o autor, o primeiro tipo é mais comum, por exemplo na expressão *cortar a língua*, temos um domínio fonte cuja projeção metafórica evoca um domínio mais abstrato e subjetivo. O sentido pode ser arrepende-se daquilo que se pronunciou; não repetir o que se disse; autopunição simbólica. Tal projeção

⁷ Foge aos limites dos objetivos de nossa Tese, abordar de forma exaustiva, as propostas vinculadas às Teorias Cognitivas da Metáfora e da Metonímia – TCMM e empreendê-las neste trabalho. No entanto, ressaltamos a sua importância e a constatação de algumas evidências empíricas observadas em nossos dados, quando analisados os Modelos Cognitivos Idealizados de VIOLÊNCIA.

torna-se possível pela integração da metonímia: LÍNGUA ESTÁ PELA FACULDADE DE FALAR, PARTE PELO TODO. A leitura da figura a seguir, indica essa integração:

Figura 2 - Metaftonímias Integradas

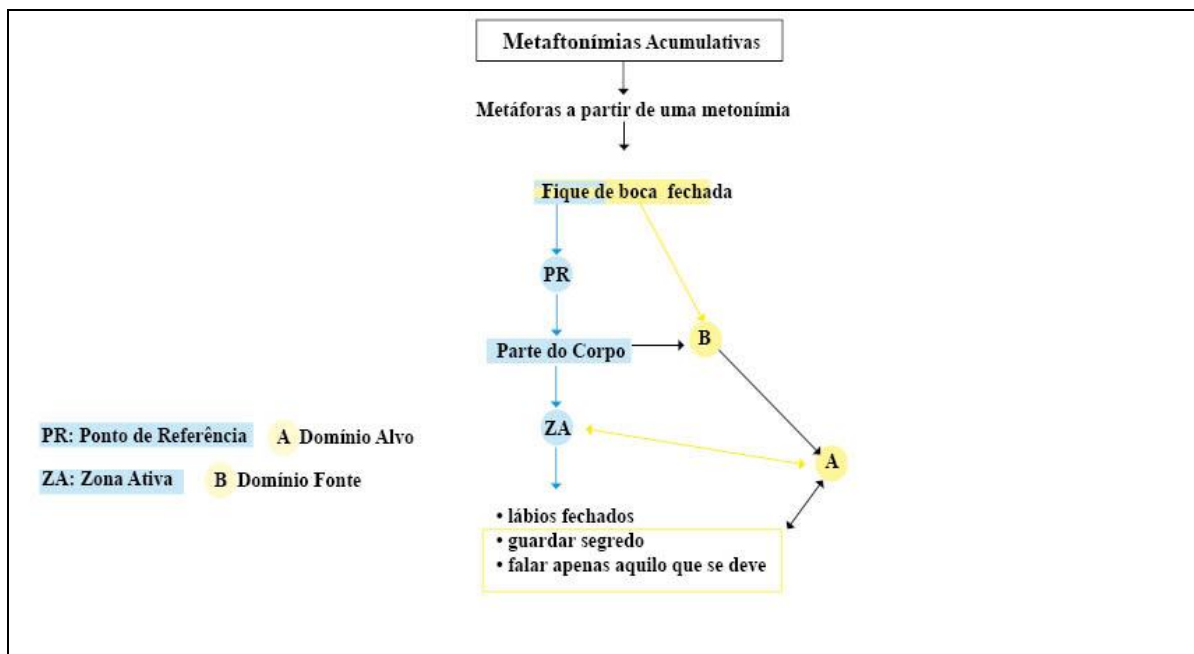


Fonte: Baseada em Goossens (2003)

O que desejamos explicitar na figura é o fenômeno de integração do processo metafórico com o metonímico cujo domínio fonte metafórico integra-se ao ponto de referência metonímico e, simultaneamente, a integração do domínio alvo com a zona ativa metonímica.

- **metaftonímia cumulativa:** a metáfora a partir de uma metonímia. O pressuposto levantado pelo autor é de que os domínios fonte e alvo podem estar ligados de forma natural e simultânea em uma única cena complexa - situação que conta sempre com a presença de metonímias servidas como base para a interpretação metafórica. Nesse sentido, a leitura metonímica é necessária para formação da metáfora; essa formação apresenta uma ligação com a sua origem metonímica. O exemplo citado é *boca fechada*, podendo significar não falar os segredos dos outros, ser discreto. Pode ser entendida de forma mais literal manter os lábios unidos ou fechados, conforme na Figura 3 seguinte:

Figura 3 - Metafonímias Cumulativas



Fonte: Baseada em Goossens (2003)

Já Radden (2003) inicia a sua discussão no que tange à relação metáfora e metonímia em seu artigo intitulado “Quanto metonímias são metáforas?” (*How metonymic are metaphors?*) ao defender que:

Metonímia baseada em metáfora supera, pelo menos, parte do problema criado por limitar um estudo de uma ou outra categoria particular. Em vez de sempre querer separar os dois, podemos muito mais pensar em um *continuum* metonímia metáfora com evidentes casos *fuzzy* no meio. Metonímia e metáfora podem ser vistas como categorias prototípicas nos extremos deste *continuum* (2003, p. 93)

Segundo o autor, os dois fenômenos sociocognitivos e culturais do pensamento e da linguagem estão sob inter-relação e distingue quatro tipos de metonímias baseadas em metáforas com diferentes motivações entre domínios conceituais, aqueles:

- **de base experiencial comum:** são realizados a partir de metáforas primárias que são correlacionadas ou complementares aos elementos dos dois domínios. Como metáfora por correlação metonímica: MAIS ESTÁ EM CIMA; IMPORTANTE É GRANDE. E de elementos complementares como MENTE É UM CORPO. No exemplo, *subida de preços*, as pessoas podem compreender ou analisar a expressão tanto sob uma perspectiva metonímica quanto metafórica: na primeira, a

leitura faz-se pela representação gráfica do preço sob a forma de uma linha ascendente num gráfico; configura-se a metonímia COISA PELA SUA REPRESENTAÇÃO (*THING OF REPRESENTATION*), ou ainda ACIMA POR MAIS, correlacionando o preço à quantidade de dinheiro investido. Na segunda análise, temos uma relação de similaridade entre “altura” de um preço e “quantidade” de dinheiro, segundo a metáfora MAIS É PARA CIMA (RADDEN, 2003).

- **por implicatura:** acontece, por exemplo, na metáfora CONHECER É VER; VER É COMPREENDER. Na expressão, *estamos vendo como o mundo está violento*, pode significar ver as cenas do cotidiano, implica em compreender que a violência existe, compreender que as pessoas perdem a sua liberdade. Assim, ver e compreender podem ser ações que ocorrem simultaneamente ou sucessivamente.
- **baseados em estrutura de categorias:** as relações metonímicas entre uma categoria e os seus elementos mais salientes podem ser de origem metafórica. No exemplo, *ele feriu-me com suas palavras*, a ofensa verbal é entendida em termos de dano físico corporal, então OFENSA VERBAL É DANO FÍSICO.
- **baseados em modelos culturais:** as concepções e as crenças são comunicadas, produzidas a partir de domínios conceituais metafóricos e metonímicos. Por exemplo, COMUNICAR É MANDAR; COMUNICAR É TRANSFERIR, segundo a metáfora do CANAL de Reddy (1979), como na expressão: *O professor não conseguiu passar o conteúdo*.

A contribuição de Barcelona (2003 a, 2003b) colabora com os estudos inerentes à relação metáfora e metonímia ao sistematizar a existência de dois tipos de *metaftonímias*, ambas constituídas conceitualmente:

- **Motivação metonímica da metáfora:** há uma perspectivação metonímica do domínio fonte e do domínio alvo metafóricos. Esse tipo é problemático para a Teoria da Metáfora, porque é possível identificar um grande número de ocorrências de metáfora com base metonímica, principalmente no que se refere aos estudos sobre as emoções. Na Metáfora Conceitual IRA É O CALOR DE FLUIDO QUENTE EM UM RECIPIENTE (LAKOFF, 1987), temos uma motivação metonímica –

EFEITO PELA CAUSA. Os efeitos fisiológicos da raiva são apresentados metonimicamente, dessa forma, as emoções e suas reações fisiológicas expressas subjetivamente colaboram para materialização da metáfora com base metonímica.

Silva (2003, p.42) para ampliar a discussão da expressão de sentimentos humanos que contribuem para a motivação metonímica da metáfora, elabora um Quadro 3 mostrado a seguir:

Quadro 3 - *Metaftonímia* nas emoções/sentimentos

Metonímia	AGITAÇÃO FÍSICA POR EMOÇÃO
Metáfora	A EMOÇÃO SURGE REPENTINAMENTE DO EXTERIOR A EMOÇÃO É UMA FORÇA NATURAL A EMOÇÃO É UM ORGANISMO VIVO PRESENÇA É A EXISTÊNCIA DA EMOÇÃO EMOÇÃO É UM FLUIDO NUM CONTENTOR O CORPO / OS OLHOS / O CORAÇÃO / OUTROS ÓRGÃOS SÃO CONTENTORES DE EMOÇÕES

Fonte: SILVA (2003, p.42)

- **motivação metafórica da metonímia:** ocorre quando há possibilidade de interpretarmos metonimicamente uma expressão linguística possível somente a partir de uma co-ocorrência de um mapeamento metafórico (2003, p.11). Neste caso, Barcelona (2003a , 2003b) apresenta um exemplo citado por Goossens (2003): *Ela pegou o ouvido do ministro e o convenceu de aceitar os planos dela*. Na interpretação de Barcelona, ATENÇÃO É UMA ENTIDADE FÍSICA, instanciada pela expressão linguística do exemplo. No entanto, identifica-se a metonímia PARTE DO CORPO POR FUNÇÃO; OUVIDO POR ATENÇÃO. Dessa forma, há recorrência da relação metáfora e metonímia, constituída a partir da motivação metafórica da metonímia.

Para finalizar essa seção, citaremos Cuenca e Hilferty (1999). Eles argumentam acerca da importância de reconhecer que a metáfora e a metonímia

não podem ser operações cognitivas mutuamente incompatíveis, porque algumas expressões linguísticas se apropriam dos dois processos. As situações discursivas socioculturalmente motivadas e o desejo de eficácia comunicativa com vistas à construção de sentidos, colaboram para ocorrência de *metaftonímias*. Por exemplo, *Carlos saiu com o rabo entre as pernas*, a interpretação global da expressão metafórica, *sair com o rabo entre as pernas* envolve uma base metonímica: *rabo entre as pernas* está para cachorro que se aparta de um rival mais forte com medo e foge. Essa interpretação é evocada pela cena da parte física do cachorro em retirada que orienta o significado.

Para esclarecer, no domínio conceitual de cães, a posição do rabo do cachorro colado entre as pernas implica em submissão. Dessa forma, há uma dedução metonímica do tipo PARTE PELO TODO. A partir dessa metonímia, projetamos a imagem dessa cena para o domínio das pessoas, metaforizando O CAMINHAR DE UMA PESSOA HUMILHADA em termos da RETIRADA DE UM CACHORRO DERROTADO. Com esse exemplo, os autores advogam que, longe de serem domínios excludentes, a metáfora e a metonímia funcionam de forma conjunta e complementar visando à produção de sentidos. Assim, a discussão empreendida nessa seção teve como um dos objetivos compreender a relação metáfora e metonímia de modo a investigar como essa relação está intrínseca ao discurso dos participantes quando discorrem acerca de suas concepções de violência.

Em síntese, neste capítulo teórico, discorreremos sobre os aportes teóricos da LC, como campo da Linguística que, além de valorizar em seus estudos a língua em uso, busca compreender as estruturas cognitivas inerentes à linguagem. O foco da LC está na perspectiva da cognição corpórea, cujos pilares estão na ideia de que grande parte de nossas crenças, de nossas concepções é estruturada, construída a partir de nossa ação e atuação no ambiente físico e sociocultural.

Desenvolvemos, também, um estudo acerca dos MCIs com intuito de ressaltar a pertinência de nossa escolha teórica e metodológica - acentuar aspectos de natureza linguística, social e cultural subjacentes às construções de domínios conceituais. Esses domínios são organizados a partir dos MCIs, modelos criados por convenções sociais, isto é, pela dinâmica da vida em sociedade, envolvendo os conhecimentos e as experiências acumuladas pelos indivíduos. Dessa forma,

apresentamos os tipos de MCIs que serviram de categorias de análise: os metafóricos; os metonímicos; os proposicionais bem como os de natureza esquemática.

Em vistas dessas considerações, no próximo capítulo, iremos descrever os caminhos metodológicos da pesquisa que nos permitiram investigar as concepções de violência emergentes no discurso de jovens brasileiros e de franceses.

3 TRILHAS PERCORRIDAS: UM CAMINHO DE PESQUISA

De qualquer maneira, estamos bem longe [ou tentamos estar] da velha ideia platônica de ciência como um sistema de enunciados desenvolvendo-se por meio de experimentos e observação e mantido em ordem por padrões racionais e duradouros. (FEYERABEND, 2007, p. 14)

Neste capítulo, argumentaremos acerca da pesquisa qualitativa, tipo de pesquisa escolhida para nossa tese e descreveremos os procedimentos metodológicos realizados no processo de elaboração e de realização do trabalho. O *corpora* foi produzido em duas instituições educacionais: uma escola pública estadual do município de Fortaleza e uma escola privada localizada na região de Libourne, sudoeste da França. O estudo contou com a participação de 12 alunos brasileiros e de 12 alunos franceses, cujo objetivo foi analisar as concepções de violência construídas pelos participantes dos dois países. Essas concepções envolveram as suas crenças, as suas formas de ver o mundo, as suas experiências diretas e indiretas, e os sentimentos acerca do fenômeno da VIOLÊNCIA.

A leitura e a análise dos dados basearam-se nos aportes teóricos da Linguística Cognitiva - LC, em especial, da Semântica Cognitiva. Nessa vertente, optamos em compreender a categoria VIOLÊNCIA na perspectiva dos Modelos Cognitivos Idealizados - MCIs como forma apropriada de apreensão dos modos de conceptualizar a VIOLÊNCIA, levando em consideração aspectos cognitivos, linguísticos (pragmáticos discursivos), culturais e sociais. Esse estudo foi realizado com base na pesquisa qualitativa, tendo como eixo um estudo comparativo que possibilita visitar a heterogeneidade, a singularidade e a complexidade do processo de construção da categoria VIOLÊNCIA.

O capítulo está organizado da seguinte maneira: i- reflexões iniciais acerca da pesquisa qualitativa; ii- desenho da pesquisa; iii- universo da pesquisa no Brasil; e, finalmente, iii- universo da pesquisa na França.

3.1 Reflexões iniciais acerca da natureza da pesquisa qualitativa

Toda pesquisa científica persegue a formulação de questões viáveis ao encontro de respostas que, seguindo caminhos adequados, permite respeitar a

característica do rigor metodológico. Assim, ao construirmos o nosso objeto de estudo, intencionamos elucidá-lo com o intuito de compreender os fenômenos relevantes para o desenvolvimento da pesquisa científica e de nosso compromisso social vinculado a ela, uma vez que acreditamos que uma pesquisa de doutorado não envolve apenas questões teóricas e metodológicas, mas constitui-se parte da vida daquele que pesquisa: seus anseios, suas indagações, sua história e sua contribuição tanto social quanto acadêmica.

Assim, apresentamos como objetivo geral de nosso trabalho: identificar, descrever e analisar os MCIs, especificamente, os submodelos metafóricos, os submodelos metonímicos e os submodelos proposicionais do tipo *frame* vinculados ao processo de estruturação, de construção e de veiculação do domínio conceptual de VIOLÊNCIA em jovens de 11-13 anos, estudantes de duas escolas, uma situada na cidade de Fortaleza-CE e, a outra na de Libourne - FR. Esse desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: i- analisar a natureza dos esquemas imagético-cinestésicos estruturadores da concepção de VIOLÊNCIA inerentes aos MCIs de natureza metafórica, metonímica e proposicional; ii) analisar os tipos de MCIs Metonímicos emergentes no discurso dos dois grupos de participantes ao discorrerem sobre VIOLÊNCIA; iii) investigar os tipos de MCIs Metafóricos emergentes no discurso dos dois grupos de participantes ao comunicarem suas crenças e suas concepções de VIOLÊNCIA e, finalmente, iv- analisar os tipos de MCIs Proposicionais tais como *frames* que evocam cenários prototípicos ligados às concepções de VIOLÊNCIA.

Para cumprir os objetivos, escolhemos uma abordagem essencialmente qualitativa baseada em estudo de casos: grupo de jovens brasileiros e grupo de jovens franceses. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.16) as questões formuladas em uma pesquisa qualitativa têm o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural, “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito [em nosso caso também, áudio e visual] e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa”.

Logo, o trabalho qualitativo torna-se ricamente descritivo, valorizando as perspectivas dos participantes envolvidos, as inter-relações contextuais, a análise de

material oral produzido em ambiente natural, o lugar foi a própria escola e não um ambiente à parte ou desconhecido pelos participantes. Observa-se como e em que circunstâncias esse material foi elaborado, com o objetivo de revelar os múltiplos significados de uma situação ou de um fenômeno (discussão sobre temas relacionados à violência), havendo uma preocupação com as condições de produção da pesquisa e com o entorno social mais amplo.

Harré e R. Gillet (1999, p.25) acrescentam que:

Uma vez que vejamos a tarefa de compreendermos o comportamento humano como envolvendo a interpretação e a empatia, ao invés de previsão ou controle, os auto-relatos das pessoas que estudamos tornam-se importantes em qualquer projeto de pesquisa psicológica [linguística também]. E esses não devem ser considerados como relatos (passíveis de falsificação) de estados mentais, mas expressão de como as coisas são para os participantes [participantes no sentido de ação, e não de cobaias]. Portanto, o experimentador ou o observador precisa ingressar em um discurso com as pessoas que estão sendo estudadas e tentar apreciar os contornos do mundo cognitivo do sujeito. Contudo, neste ponto, não faz absolutamente sentido falarmos ainda em observadores e participantes. Existem apenas co-participantes no projeto de extrair um sentido do mundo e do que vivemos nele.

As ideias dos autores citados, impulsionaram-nos a compreender no discurso dos participantes imersos em um tempo, um espaço, um ambiente sociocultural e um corpo situado, o que eles pensavam sobre a violência, o sentido que eles davam as situações, que fatos tornariam mais relevantes para eles e como o fenômeno os afetava em particular, para tanto, as entrevistas foram iniciadas com temas que eles escolheram discorrer.

Para Minayo e Sanches (1993):

o trabalho qualitativo caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e toma direções privilegiadas [...] compartilha a ideia de 'devenir' no conceito de cientificidade.

Embora a pesquisa qualitativa apresente um quadro teórico delimitado, objetivos de pesquisa claros e princípios subjacentes à construção do conhecimento científico, ela permite a utilização de diferentes instrumentos e de mudanças no percurso, quando a pesquisa de campo e o contexto da pesquisa exigirem – neste sentido, o pesquisador torna-se o principal instrumento; há tendência a descrição; mais interesse pelos processos do que pelos resultados ou produtos; análise

indutiva de dados; foco no significado. Também, o processo analítico é interpretativo, baseado nas especificidades do contexto e o julgamento da pesquisa acontece com base na descrição dos dados pelo pesquisador, isso torna-se pertinente para análise da complexidade interna da categoria VIOLÊNCIA, à diversidade cultural, à histórica e à social das duas populações.

Após essas considerações sobre a opção da pesquisa no paradigma qualitativo, passaremos para seção subsequente com a explicitação dos caminhos da pesquisa, sobretudo, a descrição detalhada dos procedimentos e os locais onde a investigação foi realizada.

3.2 Desenho da pesquisa

Nossa pesquisa de campo foi realizada em duas cidades diferentes, de dois países distintos separados fisicamente pelo oceano Atlântico e, certamente, com singularidades históricas, econômicas, culturais e sociais.

Por exemplo, em Fortaleza, o resultado parcial do Censo 2010 aponta que o número de habitantes é de 2.452.185. A cidade localiza-se no Nordeste do Brasil acerca de 2.200km da capital do país, Brasília. A capital do Ceará apresenta uma densidade demográfica bastante alta de 7.865,52 hab/Km² (IBGE, 2010). Já a cidade de Libourne situada ao Nordeste de Bordeaux, localizada na Região de Gironde, há uma distância de aproximadamente 590 km da capital da França, Paris, possui 143.389 habitantes, o que representa 10,2 % da população de Gironde, com densidade demográfica de 111,8 hab/km² (CHAMBRE DE COMMERCE ET D'INDUSTRIE DE LIBOURNE, 2011).

Embora reconheçamos as diferenças entre os dois países, entre as duas culturas e suas formas de organização social - entre as duas escolas, entre os dois grupos de estudantes, entre cada estudante, entre cada família e entre cada história – não é possível, devido à complexidade de fatores peculiares a cada grupo e aos limites de nossa pesquisa, quantificar e tabular inúmeras variáveis, que de uma forma ou de outra pudessem intervir no processo de análise dos resultados.

Entendemos que há diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais entre os dois países. Na França, por exemplo, há menos desigualdade social; maior qualidade de educação; êxito nas conquistas sociais; solidez na implantação por parte do Estado no que diz respeito ao bem-estar social; maior acesso aos bens simbólicos e culturais; maior possibilidade de fruir satisfatoriamente desses bens; acesso aos espaços públicos com segurança como praças, parques, ruas e avenidas. Diferentemente do Brasil que, embora tenha realizado algumas conquistas sociais nos últimos dez anos, ainda conta com uma baixa qualidade de vida; má distribuição de renda, baixos índices de escolaridade e índices alarmantes de violência.

Podemos afirmar que certamente, o índice de violência, a qualidade de vida, os serviços sociais são bem diferentes de uma cidade para outra, fato que ressaltamos e levamos em consideração na análise de dados e na discussão de nosso trabalho. Entretanto, mais do que dar visibilidade a essa realidade evidente, interessa-nos analisar como as concepções do fenômeno da violência são construídas e comunicadas através da linguagem e, de que modo, essas concepções são motivadas pelo contexto sociocultural e por fatores de ordem cognitiva, via *corporalidade*, comum aos seres humanos. Por essa razão, escolhemos os caminhos da pesquisa qualitativa que não prioriza dados quantitativos com foco em variáveis.

Defendemos que a temática da tese: Modelos Cognitivos envolvidos nas concepções de violência, por conter fatores humanos e sociais, autoriza-nos a fazer um recorte analítico dos dados em que a interferência dessas inúmeras variáveis não desqualifica o teor científico da pesquisa, uma vez que é digno investigar o processo de estruturação da categoria VIOLÊNCIA em termos linguísticos e cognitivos, levando em consideração os fundamentos da corporificação da mente, propagados pela Linguística Cognitiva, que a eles já estão inerentes o entorno social imediato, socioculturalmente delineado.

3.2.1 Procedimentos metodológicos

Em relação às estratégias de registro, as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo, garantindo uma cuidadosa análise das interações ocorridas durante

as seções, além de facilitar nas transcrições dos dados. Para um panorama do desenho da pesquisa, apresentamos os procedimentos técnicos e os metodológicos utilizados na coleta de dados.

No Brasil, contamos com a participação de 12 estudantes de 11-13 anos, residentes em Fortaleza-CE, pertencentes a uma Escola Pública Brasileira- EPB. No Quadro 4 , temos um panorama dos participantes no que diz respeito à idade:

Quadro 4 - Descrição da IDADE dos participantes da Escola Brasileira Pública - EBP

Nome do participante	Data de nascimento	Idade no início da pesquisa
Brena	20/03/1998	11 anos e 09 meses
Dalila	02/04/1997	12 anos e 05 meses
Fábio	11/01/1997	12 anos e 08 meses
Flora	15/03/1997	12 anos e 06 meses
Geórgia	03/08/1997	12 anos e 01 mês
Ronald	17/09/1996	13 anos
Josué	14/09/1996	13 anos
Marcos	17/08/1996	13 anos e um mês
Régis	02/09/1996	13 anos
Hallison	19/05/1996	13 anos e 04 meses
Sandra	20/10/1997	12 anos e 01 mês
Telma	19/08/1997	12 anos e 01 mês

Fonte: Do autor

Na França, participaram o mesmo número de alunos, residentes em Libourne, estudantes de uma Escola Francesa Privada – EFP. O Quadro 5 expõe a a idade dos alunos franceses:

Quadro 5- Descrição da IDADE dos participantes da escola Francesa – EFP

Nome do participante	Data de nascimento	Idade no início da pesquisa
André	21/02/1998	12 anos e 04 meses
François	12/11/1998	11 anos e 07 meses
Laurent	04/11/1998	11 anos e 07 meses
Caroline	10/11/1998	11 anos e 07 meses
Émille	01/03/1998	11 anos e 03 meses
Laurène	14/03/1998	11 anos e 03 meses
Jérôme	04/02/1998	11 anos e 04 meses
Janine	13/04/1998	11 anos e 03 meses
Myriam	20/03/1999	11 anos e 03 meses
Matt	1998	11 anos
Georges	29/01/1998	11 anos e 05 meses
Zulène	12/01/1998	11 anos e 07 meses

Fonte: Do autor

Para o registro de dados do *corpora*, utilizamos gravação em áudio-visual bem como informações contidas em nosso diário de campo, onde registramos as nossas visitas nas escolas. Os materiais utilizados para gravação em áudio e vídeo foram uma câmera digital (Sony Handycam DCR-TRV900 NTSC); um tripé; 10 fitas (mini-cassetes DVD).

No que tange às técnicas de Coleta de Dados, realizamos 06 Entrevistas Coletivas Motivadas por Palavras-chave. Dessa forma, o *corpora* analítico é composto de trechos representativos das entrevistas coletivas em relação aos MCIs, proposta teórica e metodológica para criação de nossas categorias de análise. Nas entrevistas optamos trabalhar com três grupos de cada escola com quatro participantes em cada grupo, uma vez que não pretendíamos realizar a coleta de dados a partir de questionários e, por entender, que a pesquisa qualitativa utiliza-se de técnica de entrevista que atenderia adequadamente aos nossos objetivos. Escolher um número pequeno de participantes por grupo para a realização das entrevistas foi um critério relevante porque os alunos se sentiram mais a vontade para falar sobre o que pensavam, permitiu uma interação e aproximação maior com os pesquisadores.

Ressaltamos a pertinência das entrevistas coletivas, uma vez que elas podem ser úteis para transportar o pesquisador para o mundo dos participantes. Nessa situação, várias pessoas juntas são encorajadas a falarem sobre um tema. Quase sempre, revela-se uma interessante e uma produtiva maneira de conseguir novas ideias sobre temas a discutir em entrevistas individuais ou de explicitação. Ao refletir sobre um tópico, os participantes podem estimular uns aos outros, avançando nas ideias expostas por cada um e colaborando com a progressão textual oral – fato recorrente nos grupos de discussão deste trabalho (MORGAM, 1988, *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 138).

A técnica de entrevista como um evento de fala foi um dos objetivos da pesquisa de Sage (2010). O estudo mostrou que a entrevista constituiu-se um evento autêntico de fala e pode ser utilizado como tal em pesquisas no âmbito da LC, porque é possível capturar os indícios de processos e de estruturas de categorização, a partir da expressão verbal. A linguagem emergida do discurso dos participantes no momento da entrevista foram empiricamente suficientes para

atender aos objetivos do estudo citado, autenticou a técnica de entrevista como sendo capaz de produzir eventos de fala, instrumento valioso para a análise linguística no âmbito cognitivo com intuito de compreender crenças, valores e concepções. Assim, a entrevista pode ser utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio participante, de modo que o investigador desenvolve intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os pesquisados interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nesse estudo, as entrevistas coletivas semi-estruturadas contaram com a presença de doze alunos brasileiros e doze alunos franceses, divididos em três grupos de quatro, Grupos 01; 02; 03; 04; 05 e 06. Antes de começarmos com a entrevista propriamente dita, solicitamos aos alunos que escrevem em um pedaço de papel que entregamos a cada um, três palavras que vinham à mente quando pronunciávamos a palavra violência (APÊNDICE 1). Depois, pedimos a cada um que nos explicasse o porquê da escolha de cada palavra, fato que motivou as temáticas discursivas no curso das entrevistas.

Ressaltamos que as palavras fazem referência a algum modelo de mundo estruturado, por essa razão fizemos a opção dessa técnica metodológica, uma vez que almejamos entender quais MCIs estão subjacentes às concepções de violência. Técnica semelhante foi apresentada por Bordin (s/d, p.53). Ele a denomina *Teste de Associação de Palavras*, cujo objetivo é estudar os estereótipos sociais espontaneamente partilhados por grupos sociais. A diferença é que neste teste, o pesquisador solicita que os participantes associem rapidamente palavras a partir da escuta de outras palavras indutoras. Porém, em nosso caso, citamos apenas a palavra VIOLÊNCIA e os participantes mencionaram livremente três palavras relacionadas a ela.

Para esclarecer, procedemos da seguinte maneira na entrevista semi-estruturada motivada por palavras-chaves com o grupo de quatro alunos, dois participantes do sexo masculino e dois do sexo feminino: i) agradecemos a presença de todos e entregamos três pedaços de papel para cada um; ii) pedimos que cada um escrevesse no papel três palavras que surgem na mente quando alguém pronuncia o termo VIOLÊNCIA; iii) demos, em média, quatro minutos para que eles escrevessem as três palavras; iv) pedimos para cada um comentar o porquê da

escolha daquela palavra sendo permitido que os outros acrescentassem, comentassem sobre o que o colega pensava; ao final, quando todos já haviam comentado acerca das palavras escolhidas bem como discutido as temáticas envolvidas no universo das palavras, v) perguntamos o que é violência para cada um.

As palavras associadas aos conceitos “representam categorizações de experiências, sendo que cada uma dessas categorias baseia-se em situação motivadora que ocorre em determinado contexto de conhecimento e de experiência” (FILLMORE, 1982, p.26). Por essa razão, julgamos pertinente iniciar as discussões com a introdução de palavras-chave que nos levaram aos MCIs Metafóricos, aos Metonímicos e aos Proposicionais, conforme apresentaremos no capítulo concernente às análises.

Nas entrevistas, intencionamos e insistimos em um tipo de procedimento, cujo desenvolvimento da temática emergisse daquilo que se constituía significativo para os participantes, iniciamos as entrevistas com algo dito, expresso, percebido, sentido, vivido pelos jovens. Os dados foram construídos a partir do que eles pensavam, daquilo que era significativo naquele momento, isto é, o conteúdo motivado pelas palavras-chave desencadeadoras das temáticas discursivas em torno da categoria VIOLÊNCIA, partiram prioritariamente dos envolvidos na pesquisa. No momento da entrevista, consideramos o pensamento de Bogdan e Biklen que nos ensina que:

As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos. Um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas (1994, p. 134).

Nossa intenção estava imbricada no desejo de apreender o singular, o individual de cada fala, de cada sentimento emergido do tema em foco. Neste trabalho, buscamos analisar, inferir e interpretar o singular e, ao mesmo tempo, alcançar um aspecto genérico. Como parte desse desejo, convém situar e descrever os lugares de realização da pesquisa: as duas escolas investigadas e tecer comentários reflexivos sobre nossa presença e nossa atuação nas escolas.

3.3 Universo da pesquisa no Brasil

A presente pesquisa, de natureza qualitativa foi realizada primeiramente em uma escola pública de Fortaleza-CE, Brasil, localizada em uma região central da cidade, que atende a estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Escolhemos essa escola pela localização, por não ser uma área de extremo risco de violência, não atender a estudantes exclusivamente de baixa renda, uma vez que a escola recebe alunos de baixa e média renda, o que nos permitiu analisar as concepções de violência de uma forma geral: urbana ou escolar sem que houvesse *a priori* uma tendência a uma ou outra forma de violência. Fizemos essa ressalva porque, caso escolhêssemos uma escola na periferia de Fortaleza localizada em uma região de risco, muito provavelmente encontraríamos a violência urbana bastante presente, há escolas localizadas em Fortaleza em bairros de risco, instituições rodeadas de traficantes – muitas delas têm que conviver com tiroteios.

Antes de iniciarmos o trabalho com os participantes, fizemos uma pesquisa exploratória na escola. Conversamos informalmente com os gestores institucionais, em especial, com o diretor e com a coordenadora pedagógica, para explicar os objetivos da pesquisa, averiguar se a comunidade vivencia a violência na região ou na escola, e encaminhar o ofício de solicitação por escrito para realização da pesquisa na instituição (APÊNDICE 2). Fizemos, antes de escolher os alunos, uma semana de observação das aulas, participamos de algumas atividades pedagógicas junto aos professores de modo a estabelecer uma aproximação com os alunos, além de solicitar a autorização dos responsáveis pela criança, explicando os procedimentos de pesquisa (APÊNDICE 3). Acreditamos que estabelecer vínculos facilita a fluidez das entrevistas porque estabelece uma relação de confiança.

O critério de escolha da classe foi baseado na proporcionalidade de idade média, pois em escolas públicas é comum a heterogeneidade no que diz respeito à faixa etária. Iniciamos a primeira fase em cinco etapas: pesquisa exploratória na instituição, observação participante em sala; pesquisa piloto com o grupo de quatro estudantes e entrevistas coletivas motivadas por palavras-chave. Nossa pesquisa de campo teve uma duração de 25 dias letivos, iniciando-se no dia 14 de setembro e finalizando-se no dia 6 de dezembro de 2009.

Neste período, realizamos as seguintes atividades: observação participante nas aulas de inglês, de história, de matemática e de arte. Realizamos na escola, cinco seções de discussão em grupo, duas pilotos e três definitivas. Nas entrevistas coletivas chamadas pilotos, as entrevistas prévias, intencionamos testar os equipamentos e aproximarmos-nos dos participantes, nelas, tematizamos acerca do *Meio-Ambiente* e do *Voto aos 16 anos*. Vale salientar que a pesquisa piloto teve como principal objetivo uma aproximação com os doze alunos escolhidos para participarem de nosso estudo, testar os instrumentos e os materiais, além de familiarizar os alunos com o material de filmagem, de modo que nas seções definitivas eles ficassem mais a vontade com a gravação.

Com intuito de refinamento qualitativo dos dados, fizemos a opção metodológica de entrevista coletiva com três grupos composto de quatro alunos . A escolha do grupo baseou-se nas observações em sala de aula e de conversas com os professores sobre o desempenho oral dos alunos e do interesse nas atividades didático-pedagógicas. Dessa forma, selecionamos a partir de nossas observações em sala e de opiniões advindas dos professores, 12 alunos para comporem as discussões coletivas (três grupos de quatro alunos).

No dia 03 de novembro de 2009, realizamos a pesquisa piloto sobre o *Meio-Ambiente* e no dia 06 de novembro de 2009 a que versou sobre o *Voto aos 16 anos*. Essas atividades ajudaram-nos a dividir os grupos temáticos, uma vez que as realizamos com os 12 participantes juntos; testar o equipamento; averiguar a qualidade do som; escolher a distância da câmara e das cadeiras; a decidir trocar as cadeiras de rodinhas por cadeiras sem rodinhas porque os alunos ficavam o tempo todo se mexendo, movimentando e rodando as cadeiras o que dispersava e atrapalhava tanto o foco da filmagem como a qualidade do som. Todos esses procedimentos foram importantes para no dia da realização da pesquisa definitiva, evitar problemas técnicos e funcionais. Essa experiência de pré-entrevista coletiva também nos orientou para as posteriores também no colégio da França.

Então, no dia 12 de novembro de 2009, realizamos a entrevista coletiva com o Grupo 01, composto de duas meninas e dois meninos e no dia 17/11/2009, realizamos mais duas entrevistas coletivas finais, Grupos 02 e 03, todas tiveram em

média a duração de 30 minutos. Para uma visão dos procedimentos, construímos o Quadro 6:

Quadro 6- Descrição das atividades na Escola Brasileira Pública – EBP

Data	Descrição da atividade	Participantes ⁸
03/11/2009	Pesquisa Piloto: Discussão Coletiva sobre os problemas ambientais	Brena, Dalila, Ronald, Marcos, Fábio, Régis, Hallison, Sandra, Flora, Geórgia, Josué, Telma.
06/11/2009	Pesquisa Piloto: Discussão Coletiva sobre a pertinência ou não do <i>Voto aos 16 anos</i>	Brena, Dalila, Ronald, Marcos, Fábio; Hallison, Régis, Sandra, Flora, Geórgia, Josué, Telma.
12/11/2009	Entrevistas Coletivas: Grupo de Discussão 01	Marcos, Telma, Sandra e Ronald
17/11/2009	Entrevistas Coletivas: Grupo de Discussão 02	Flora, Geórgia, Josué, Fábio
17/11/2009	Entrevistas Coletivas: Grupo de Discussão 03	Dalila, Régis, Hallison, Brena

Fonte: Do autor

Nessa investigação realizada no Brasil, tivemos condições de não apenas ir à escola para coletar os dados, mas participamos da dinâmica da escola, ao observarmos as aulas, filmamos os trabalhos dos alunos nas aulas de ciências e de educação física, auxiliamos os professores em algumas das atividades e das avaliações, e no mês de dezembro, levamos os alunos para assistir gratuitamente a um espetáculo no Teatro José de Alencar. Essas ações estão intrínsecas em nossa formação como educadora e como pesquisadora, pois acreditamos que os alunos de nossa pesquisa não são apenas informantes mas co-participantes de nosso trabalho e desejávamos de certa forma, retribuir a acolhida.

Na próxima seção, abordaremos os caminhos traçados para execução da pesquisa em solo francês.

3.4. Universo da pesquisa na França

Para coletarmos os dados dos estudantes franceses, solicitamos a Bolsa Sanduíche do Programa PPDE/ CAPES e fomos recebidas na Universidade Michel de Montaigne, Bordeaux 3 na França sob co-tutela do professor Jean-Rémi Lapaire, colaborador dessa pesquisa. Tivemos dificuldade de encontrar uma escola que nos recebesse para realizar a pesquisa com estudantes de 11-13 anos na cidade de

⁸ Os nomes verdadeiros dos participantes foram trocados por nomes fictícios.

Bordeaux, porque as instituições já aceitam estudantes do Campus Universitário para os estágios em docência, pesquisa institucional além de resistirem às mudanças no planejamento e na rotina da escola, embora tivéssemos enviado ofícios de solicitação; protocolo explicativo; descrição de todas as atividades e questões que seriam propostas aos alunos (APÊNDICES 4, 5, 6, 7).

Neste ínterim, no dia 22 de fevereiro de 2010, realizamos a pesquisa piloto com quatro participantes franceses voluntários conduzidos até a Universidade de Bordeaux 3 pelo professor da Universidade, nosso co-tutor. Essa pesquisa piloto nos possibilitou: i- averiguar a pertinência das questões; ii- traduzir e adaptar alguns pontos das entrevistas coletivas; iii- testar os equipamentos de filmagem; iv- entender os tipos de violência, de agentes, de vítimas prototípicas e a complexidade das concepções que envolveram o fenômeno em populações tão distintas.

Posteriormente, fomos felizmente acolhidos para realizar a pesquisa definitiva em dois colégios na cidade de Libourne, sudoeste da França, a mais ou menos 40 Km da Universidade Michel de Montaigne, Bordeaux 3, onde realizamos as Entrevistas Coletivas. No entanto, não foi possível permanecer um longo período nas instituições, devido às resistências dos gestores em mudar o planejamento didático e o de conteúdo. Isso nos impediu de realizar as atividades prévias como a Pesquisa Piloto sobre temas diversos, a observação de aula e a atuação participante que tínhamos realizado no Brasil.

Das duas escolas onde realizamos a pesquisa, escolhemos para inserir nessa tese, a escola privada. As razões foram: i- porque visitamos a escola antes de realizar a pesquisa e tivemos uma aproximação com alguns dos estudantes; ii- a professora de inglês conversou com os participantes antecipadamente; iii- houve uma mobilização institucional para a realização da pesquisa; iv- conseguimos formar os três grupos de entrevistados completos e cada grupo com dois alunos do sexo masculino e dois participantes do sexo feminino, semelhante à pesquisa realizada na escola brasileira; v- todos compareceram tanto nas entrevistas coletivas, fato que não aconteceu na outra escola pesquisada que também nos acolheu na cidade de Libourne e onde realizamos as entrevistas, porém, não a inserimos nesta tese pelas razões expostas. Para nós, a pesquisa na primeira escola francesa, constituiu-se de um aprendizado significativo para a nossa atuação na escola definitiva, porque além

de nos colocar em contato com a dinâmica da instituição de ensino; tivemos a oportunidade de aprimorar nosso manejo como pesquisadora em entrevistas com participantes de outra língua e de outra cultura.

Acreditamos que de uma maneira geral, os alunos não se intimidaram em expor as suas concepções e narrar eventos sobre a violência, apesar de não termos estabelecido vínculos prévios, como o fizemos em Fortaleza. Neste caso, respeitamos a cultura da escola e a decisão de seus agentes institucionais. Na verdade, não tínhamos saída, porque além da resistência institucional, houve uma resistência também por parte dos pais em autorizar os filhos a participarem de pesquisas que envolvessem filmagens, pelo desejo de protegê-los e de preservá-los ou, por temerem algum tipo de exposição maléfica – fato que na escola brasileira não aconteceu. Apesar disso, foi possível filmar os alunos devido à intervenção do nosso colaborador que ocupava naquele momento o papel de pai de aluno, pois a sua filha estudava na escola onde a pesquisa foi realizada – isso permitiu a realização da pesquisa e mediou à promoção de uma relação menos formal e mais afetiva com os alunos. O professor Lapaire acompanhou-nos em todos os momentos da pesquisa e os alunos franceses sentiram-se a vontade com a presença dele e de sua filha, colega de classe dos estudantes, ela nos auxiliou na organização dos momentos da pesquisa na escola.

A escola escolhida é de origem católica e atua há mais de cem anos. Por se tratar de uma instituição de natureza mista, recebe ajuda do governo francês e os pais pagam uma taxa de cinquenta euros mensais, em torno de cento e vinte e cinco reais. Visitamos a instituição no dia 18 de junho de 2010, antes de iniciarmos as atividades de entrevistas, com intuito de confirmarmos as datas de coleta dos dados. Conversamos com a professora de inglês que cedeu o espaço de suas aulas e, como os estudantes já estavam na última semana de aula, não houve resistência em autorizar a nossa presença, esta mediada pelo professor Lapaire que havia estabelecido um contato prévio (APÊNDICE 9). Neste dia, conhecemos as dependências da escola, biblioteca, pátio e algumas salas de aula, conversamos com o diretor e tivemos acesso aos alunos, pois eles estavam em uma atividade coletiva. Dessa forma, pudemos estabelecer os primeiros contatos com os participantes franceses.

Depois, voltamos no dia 27 de junho, dia inteiro reservado para nossa pesquisa. Quando chegamos pela manhã, escolhemos uma sala, fomos ao encontro da professora e dos alunos que já nos aguardavam. Tínhamos, então, que escolher os grupos que fariam parte das entrevistas e decidimos perguntar quem gostaria de participar. Devido ao grande número de candidatos, quase todos os presentes, decidimos fazer um sorteio, momento de grande expectativa. Enfim, tivemos que divulgar os 12 participantes sorteados. Em seguida, iniciamos os procedimentos para as Entrevistas Coletivas Motivadas por Palavras-chave. Pedimos que os doze alunos sorteados escrevessem três palavras pensadas quando escutam a palavra violência em um pedaço de papel. Depois, formamos os Grupos 04, 05 e 06. O Quadro 7 tem por objetivo apresentar de forma panorâmica as atividades realizadas:

Quadro 7- Descrição de atividades na Escola Francesa Privada – EFP

Data	Descrição da atividade	Participantes
27/06/2010	Entrevistas Coletivas: Grupo de Discussão 01	André; Laurène; Janine; Georges
27/06/2010	Entrevistas Coletivas: Grupo de Discussão 02	Caroline; François; Myriam; Jérôme
27/06/2010	Entrevistas Coletivas: Grupo de Discussão 03	Émille ; Zulène ; Matt ; Laurent

Fonte: Do autor

Os alunos dessa instituição mostram-se receptivos e apresentaram um grande interesse em participar das atividades, colaboraram em responder às questões propostas e em discutirem sobre o assunto. Embora estivéssemos ansiosos, a condução da pesquisa aconteceu satisfatoriamente e acreditamos que o envolvimento, a aceitação da professora e a do diretor, a mediação do professor colaborador e de sua filha, estudante da escola, além de nossa visita prévia, contribuíram para a receptividade dos participantes.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Na primeira parte desse capítulo, analisamos os dados de nossa tese, sempre transcrevendo os trechos mais representativos das Entrevistas Coletivas Motivadas por Palavras-chave. O processo de análise centrou nos objetivos da investigação: identificar, descrever e analisar os MCIs, especificamente, os submodelos metafóricos, os submodelos metonímicos e os submodelos

proposicionais do tipo *frame* vinculados ao processo de estruturação, de construção e de veiculação do domínio conceptual de VIOLÊNCIA. Na segunda parte, apresentamos uma visão sintética e analítica dos dados referentes às entrevistas, construídas de maneira fluída, interativa e dinâmica, embora as palavras-chave escolhidas norteassem as “rotas” do discurso.

Adotamos a técnica de Entrevista Motivada por Palavras-chave porque entendemos que os aspectos do significado de determinadas palavras relacionadas à categoria VIOLÊNCIA são possíveis de ser analisados e compreendidos a partir da situação comunicativa da entrevista – o significado está sujeito ao contexto no qual o enunciado se realiza, tanto o contexto imediato, momento da entrevista, quanto o contexto sociocultural.

A organização das análises contou com a apresentação do Grupo 01 que serviu de Grupo Informante – Grupo Inicial que guiará as categorias, os aspectos comparativos do universo conceptual e as formas de comunicar os fenômenos ligados à VIOLÊNCIA. O procedimento expositivo foi iniciar com as palavras-chave relacionadas à violência ditas por cada participante na entrevista coletiva, estas sinalizadas ao longo do texto em itálico: por exemplo, se o participante escolheu a palavra-chave horror, ela será marcada em itálico *horror*. As palavras-chave foram escolhidas livremente pelos alunos, evocadas do universo sociocultural deles e serviram para desencadear temas ligados à categoria, porque intencionamos valorizar em nossa investigação a voz do sujeito.

Para não induzirmos de uma alguma forma as temáticas que seriam desenvolvidas durante as entrevistas, utilizamos as escolhas das palavras-chave, conforma já comentado, que introduziram os tópicos discursivos. Dividimos as análises em tipos de violência (física e não-física do ponto de vista dos participantes; por exemplo, a física foi retratada como aquela de dimensão corporal e, a não-física como aquela envolvendo o aspecto psíquico). As temáticas foram tecidas em crimes passionais; homicídios; tráfico de drogas; narrativas diversas: situações vividas diretamente, situações criadas para servir de exemplos de casos específicos, situações advindas do conteúdo veiculado pela televisão, jornal, rádio). Priorizamos relatos que evocaram atos humanos de violência, então descartamos da análise teórica trechos que trataram de violência contra os animais, violência contra a

natureza – esses foram muito pouco representativos tanto nas entrevistas no Brasil quanto nas realizadas na França.

Logo após investigar a temática inerente à discussão desencadeada pela palavra-chave do Grupo 01 e investigar os mecanismos simbólicos figurados ou não de estruturação e de veiculação da categoria VIOLÊNCIA, selecionamos trechos de temáticas semelhantes e relevantes dos outros grupos, ou seja, aspectos de convergência ou divergência entre os Grupos, tanto de brasileiros (Grupos 01, 02, 03) quanto de franceses (Grupos 04, 05, 06). Por exemplo, a palavra-chave *briga* foi pronunciada por um membro do Grupo 01; então, após a análise da estrutura conceptual subjacente à VIOLÊNCIA É BRIGA do Grupo 01, a saber o Grupo Informante, inserimos fragmentos de fala relacionados à briga dos outros grupos.

Outra forma de exposição e processo analítico dos dados, deveu-se aos aspectos de análise – quando identificamos a metáfora EMOÇÕES SÃO ENTIDADES DENTRO DE UMA PESSOA (LAKOFF; JOHNSON, 1980) durante a entrevista do Grupo 01 e, ao verificar a presença dessa mesma metáfora no Grupo 04, destacamos trechos em que ela apareceu no Grupo 04 e desenvolvemos uma análise comparativa com o Grupo Informante 01.

Os critérios de escolha para iniciar a apresentação e a discussão dos resultados com base no Grupo 01 deveram-se ao fato de que: i- foi o primeiro grupo a ser entrevistado e os alunos discutiram sobre vários subtemas que envolvem o fenômeno; ii- a partir dele, pudemos elencar *a posteriori*, aspectos teóricos não previstos inicialmente como o Sistema da Metáfora Moral, procedimento que se adequa a uma pesquisa de cunho qualitativo, natureza de pesquisa em que a Teoria coloca-se a serviço do pesquisador e não o contrário; iii- as análises emergentes desse Grupo Informante impulsionaram a sistematização de temas e de aspectos comparativos da categoria VIOLÊNCIA entre os demais grupos.

Os códigos expostos no corpo do texto das análises são referentes à:

- a) linha da ocorrência de fala;
- b) iniciais do nome do participante da pesquisa;
- c) sexo do participante masculino (M) e feminino (F);

d) país de origem: B (Brasil); F (França);

e) número do grupo: Grupo 01 (G1); Grupo 02 (G2); Grupo 03 (G3); Grupo 04 (G4); Grupo 05 (G5); Grupo 06 (G6);

f) pesquisador Brasileira (PESQ1); Pesquisador Francês (PESQ2).

Para exemplificar, quando surgir no texto de análise uma ocorrência de fala “295.GFBG2” lemos: sequência da ocorrência de fala número 295; inicial da letra do nome fictício da participante Georgia, país Brasil, Grupo de número 02. E quando surgir “90. PESQ2”, lemos sequência da ocorrência de fala número 90; pesquisador colaborador francês. Também, marcamos em negrito os trechos que apontam para os MCIs. Em suma, a divisão desse capítulo consta de duas partes: Análise e Discussão das Entrevistas Mediadas por Palavras-chave e Exposição Sintética-Analítica dos Resultados, responsável pela explicitação dos principais temas discutidos.

4.1 Análise e Discussão das Entrevistas Mediadas por Palavras-chave

4.1.1 O Grupo Informante 01: Violência física

O fio condutor das análises constitui-se das temáticas desenvolvidas pelas entrevistas que emergiram a partir das palavras-chave ditas pelos participantes. Ao examinar as palavras-chave que introduzem as concepções, as crenças, os sentimentos e os eventos narrados que envolveram a categoria VIOLÊNCIA, identificamos os Modelos Cognitivos Idealizados tais como os Metafóricos, Metonímicos e Proposicionais do tipo *frame*, emergentes do discurso dos participantes.

Esclarecemos que a nossa metodologia de análise, expositiva para a escrita desse documento de Tese, é centrada nas temáticas que os alunos escolheram discutir das quais foram organizadas em sentido mais amplo em dois tipos VIOLÊNCIA FÍSICA e VIOLÊNCIA NÃO-FÍSICA, na perspectiva dos jovens participantes em relação ao CORPO, como entidade física e a pessoa como

entidade PSÍQUICA. No entanto, para enriquecer a análise em termos também comparativos, extraímos fragmentos de fala dos outros Grupos, que nos levaram a retomar ao longo do texto pontos teóricos semelhantes em consonância com os MCIs. Esse percurso analítico priorizou a fluidez discursiva das entrevistas.

Neste grupo, observamos que os participantes estavam integrados, interferiam nas ideias dos colegas, argumentavam sobre as temáticas e sempre traziam exemplos diversos dos tópicos em cena. Iniciamos nossa entrevista coletiva com a Sandra, menina de doze anos. Ela escolheu as palavras ou expressões *filhos matando pai, abuso sexual e agressividade*, todas ligadas à violência física.

Logo, ao ser questionada sobre o porquê da escolha de *filhos matando pai*, Sandra e os demais colegas falaram que os filhos matam os pais por causa de ganância, de drogas, de mulheres ou porque os pais não têm dinheiro para dar aos filhos. Neste caso, a causa de filhos matarem os pais, é o dinheiro, muitas vezes os filhos querem ficar com a herança ou até mesmo são viciados em drogas e pedem dinheiro aos pais para comprar os entorpecentes.

Na discussão dessa palavra-chave, eles se reportaram a VIOLÊNCIA que envolve membros da família como no caso Isabella Nardoni⁹, um evento de grande repercussão nacional e de mobilização. A mãe da vítima na época do crime recebeu mais de cem mil mensagens de apoio e muitas comunidades foram criadas em homenagem a menina. Essa dimensão da mídia motivou as crianças a lembrarem do caso mesmo três anos depois, o que vale reafirmar que as concepções emergem da experiência individual, coletiva, sociocultural e historicamente situada.

Interessante que para justificar a escolha dessa palavra chave, eles utilizaram um Modelo Cognitivo Idealizado de VIOLÊNCIA, a partir de fonte metonímica do tipo exemplo saliente: caso Isabella Nardoni. O exemplo saliente

⁹ Isabella Nardoni morreu no dia 29 de março de 2008. Nardoni, pai de Isabella, foi sentenciado a 31 anos, 1 mês e 10 dias; Jatobá, a 26 anos e 8 meses de prisão. Os dois estão presos em Tremembé, a 147 km da capital paulista. Eles sugerem que alguém entrou no apartamento enquanto Isabella dormia sozinha e a matou. Roberto Podval, advogado do casal, entrou com pedido na Justiça pedindo a anulação do júri. A solicitação será julgada pelo Tribunal de Justiça de São Paulo. Caso seja negada, a defesa poderá recorrer a outras instâncias superiores, como o Superior Tribunal de Justiça e o Supremo Tribunal Federal. Fonte: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2010/06/mae-de-isabella-pede-r-100-mil-de-indenizacao-por-livro-de-sanguinetti-.html>. Acesso em: 06 jan. 2011.

evocado é tão marcante que ele chega a inverter o agente da cena anunciada na palavra chave: *filhos matando pai*, uma vez que o *agente*, neste caso foi o pai, ou na retificação de Telma, a madrasta (linha 17) que seria um agente mais prototípico para matar uma criança indefesa, a madrasta assume metonimicamente um estereótipo social de mulher má casada com o pai. Conforme a leitura dos trechos (linhas 14 a 17):

14. MM1BG: tia... () eu conheço um cara aquele caso da... da daquela menina que... **jogaram** ela do prédio... me esqueci o nome dela
 15. PESQ1: a **Isabella Nardoni** ... mas aí... no caso foi os pais/o cara que matou a filha
 16. MM1BG: no caso
 17. TF1BG: no **caso da Eloá** também né? a mãe tia a madra/a madrasta a madrasta ()

A evocação do Modelo Cognitivo para VIOLÊNCIA, em termos de submodelos metonímicos do tipo saliente, caso Isabella Nardoni, permiti-nos extrair os seguintes componentes dos descritores semânticos:

TIPO: Violência Física (dimensão corpórea)

CARACTERIZAÇÃO: Violência doméstica

LOCAL: Domicílio

AÇÃO: Jogar a vítima do sexto andar pela janela

INSTRUMENTO: o corpo

AGENTES: Pai e madrasta

ALVO/VÍTIMA: Criança; filha

EFEITO: Morte

DANO: Físico perceptível

Devido à complexidade da categoria VIOLÊNCIA, os entrevistados citaram também o caso Eloá, repercutido na mídia não da mesma forma que o de Isabella Nardoni, mas que sensibilizou as pessoas, pois a menina tinha quinze anos e foi sequestrada e morta tragicamente pelo namorado. Neste, não há o

envolvimento necessariamente de pessoas da família, mas o agente da violência foi o namorado da vítima. Em nossa sociedade, há um conjunto de hierarquias sociais dentre elas a de gênero em que o homem, via de regra, tem poder sobre a mulher, objeto simbólico de dominação. Ele, quando rejeitado, mostra-se inconformado com a separação, passa a perseguir a mulher e caso ela não concorde em restabelecer a relação, não raro, o homem comete homicídio.

Na justificativa da ação desses crimes, caso Isabella Nardoni e o de Eloá, como modelos prototípicos metonímicos de VIOLÊNCIA, sob a palavra-chave em foco: *filhos matando pais*, os alunos comentaram:

[...]

23 PESQ1: Ah.... aquela menina de 15 anos.... isso também é violência?

24 TF1BG: é

25 PESQ1: e vocês geralmente acham que

26 RM1BG: tia mas essa violência eu acho assim é uma falta de... como é que se diz...

27 MM1BG: **falta de Deus**

28 RM1BG: **diálogo**... [...]

O Modelo Cognitivo Idealizado para violência foi desenvolvido nos discursos dos participantes a partir de sub-modelos de fontes metonímicas do tipo exemplos salientes: caso Isabella Nardoni e o caso Eloá, dois acontecimentos fortemente divulgado na mídia. Para entender porque esses exemplos foram evocados como fontes de efeitos prototípicos, questionamos a razão de os estudantes considerarem os exemplos citados como violência.

Na ocorrência linha 27, Marcos retrata a sua crença a partir do discurso religioso vinculado à moralidade. De acordo com Lakoff e Johnson (1999), a moralidade está relacionada ao bem-estar humano. Nesse ponto, a categoria VIOLÊNCIA apresenta-se diretamente relacionada a não manutenção do bem-estar, porque atos violentos sempre são responsáveis pelo mal-estar uma vez que causam danos físicos ou não-físicos, diretos ou indiretos.

O fenômeno de violência na perspectiva do Sistema da Metáfora Moral, proposta por Lakoff e Johnson (1999) sugere que os mapeamentos conceituais relativos a valores morais estão intrincados por uma rede de conexões que impõe nossas formas de agir e de pensar moralmente sob um conjunto de experiências sociais, culturais, religiosas e políticas. Para se entender um homicídio, Marcos ao

afirmar que VIOLÊNCIA É A FALTA DE DEUS, questiona implicitamente a presença de justiça e de bondade nos homens, pois se não há justiça nem bondade a sociedade é falha e essa falha reflete-se em atos de violência. Então, Marcos recorre a Deus como um juiz, justo e poderoso, cuja Autoridade é legitimada pela Igreja.

Na hierarquia da autoridade moral DEUS TEM AUTORIDADE MORAL SOBRE AS PESSOAS, se a pessoa não “tem Deus”, ela não tem moral, não tem forças para agir moralmente e com retidão. As pessoas tementes a Deus agem com moralidade. Quem não tem a Deus, não tem bondade, não tem a justiça, logo comete atos de violência, pois quem mata não obedece às leis de Deus e fere o modelo de justiça e moralidade. Se não há Deus, não há FORÇA MORAL para resistir ao mal.

Vale acrescentar também que no caso de Isabella Nardoni, há uma quebra do Modelo Cognitivo Idealizado Metafórico de família como proteção. A metáfora da MORALIDADE COMO CUIDADO (LAKOFF;JOHNSON,1999) está vinculada ao cuidar dos membros da família, uma criança no seio de uma família estaria protegida e apoiada. Fato que não aconteceu porque o modelo de PAI COMO JUSTO E PROTETOR não se enquadra no cenário da vida de Isabella, pois ele foi acusado e condenado pela morte de sua filha.

A projeção metonímica inerente à expressão VIOLÊNCIA É A FALTA DE DEUS, é estruturada no esquema TODO PELA PARTE, e o AGENTE PELAS AÇÕES.

Se VIOLÊNCIA É A FALTA DE DEUS

Então,

VIOLÊNCIA É NÃO TER DEUS e,

NÃO VIOLÊNCIA É TER DEUS

Deus está representando de forma metonímica por suas qualidades de amor, de bondade e de justiça. Marcos entende que a pessoa que comete ações violentas, como matar uma filha ou a namorada, não apresenta a qualidade de ser

bom, de ser justo, não teme e não obedece às leis de Deus. Deus está por todas as qualidades e as ações de moralidade que visam o bem-estar do outro, concepções socioculturalmente situadas que justificam a projeção metonímica. Análise semelhante pode ser investida no decorrer da entrevista em que Ronald (linha 28), afirma que **VIOLÊNCIA É A FALTA DE DIÁLOGO**.

Ações violentas como matar, acontecem quando as pessoas que estão em desacordo, não conversam para se entenderem. Para se evitar ações violentas, é necessário o diálogo, quando duas pessoas conversam e entram em acordo, não brigam, não discutem, não matam e encontram meios pacíficos para resolver os conflitos. Então, para que não haja violência, as pessoas têm que conversar e se entender. Nesse modelo metonímico, o diálogo (ou o ato de dialogar) está pelas pessoas (agentes/atores). Assim, quando há desentendimentos, elas conversam, entram em um acordo. Temos aqui um exemplo de metonímia do tipo **AÇÃO PELO AGENTE**.

Na análise da continuação da fala de Ronald, Grupo 01, Grupo Informante, quando o participante discorre sobre o caso Eloá, identificamos o esquema imagético-cinestésico do tipo **ORIGEM-PERCURSO-META**. Neste esquema, o **RELACIONAMENTO** é entendido como um **TRAJETO** com um início-meio-fim e licencia a **Métaphora Conceptual RELACIONAMENTO É UMA VIAGEM**:

28. RMBG1: [falta de] **diálogo**... com o namorado e/ou namorada porque:: ele tinha que entender... logo **quando uma coisa começa ela começa quando uma coisa termina ela termina**... só que às vezes certas pessoas... eu acho que essas pessoas são totalmente imaturas que não entende isso

29. PESQ1: eu sei por isso que aconteceu o caso dessa menina né? que foi morta por esse namorado

A **Métaphora Conceptual RELACIONAMENTO É UMA VIAGEM** apresenta os seguintes acarretamentos, segundo Kövecses (2010) e adaptado à nossa análise:

Quadro 8 - Mapeamento entre domínio alvo AMOR e domínio fonte VIAGEM ¹⁰

Fonte: VIAGEM	Alvo: AMOR
Viajantes	Amantes: <i>Eloá e o namorado</i>
Veículo	Próprio relacionamento: <i>O namoro</i>
Viagem	Eventos no relacionamento: <i>momentos vividos</i>
Distância percorrida	Progresso feito: <i>o tempo que passaram juntos em união</i>
Obstáculos encontrados	Dificuldades vividas: <i>desejo de término de Eloá do namoro, não aceitação do namorado, falta de diálogo</i>
Decisões acerca do caminho a seguir	Escolhas sobre o que fazer: <i>Sequestro de Eloá pelo seu namorado para que ela não rompesse o namoro</i>
Destino da viagem	Objetivos relacionamento: <i>Bem-estar: para Eloá término do relacionamento, para o namorado permanecer juntos.</i>

Fonte: Baseado em Kövecses (2010)

Observamos que para Ronald, a VIOLÊNCIA É FALTA DE DIÁLOGO e o RELACIONAMENTO OU AMOR É UMA VIAGEM, no caso citado, a relação foi mal sucedida, uma vez que os obstáculos encontrados durante o PERCURSO não foram solucionados e, conseqüentemente, resultou na morte de Eloá e na prisão do namorado, SEM DIÁLOGO HÁ VIOLÊNCIA.

Podemos inferir nos seguintes acarretamentos para o mapeamento metafórico, se o veículo é a relação amorosa, então o veículo quebrou porque a relação não estava dando mais certo; Eloá terminou o namoro; O namorado tentou consertar o veículo: ao sequestrar a namorada ele queria continuar o percurso e ter êxito na relação, mas ele não conseguiu prosseguir a sua viagem e interrompeu-a, matando a sua namorada: um ato de violência com conseqüências fatais.

Conforme até aqui explicitado na análise das palavras-chave e os seus desdobramentos no decorrer da entrevista do Grupo 01, a base pré-conceptual prototípica para a categoria VIOLÊNCIA é o esquema FORÇA, estrutura pré-conceptual já anunciada como hipótese no trabalho de Feltes (2007). A leitura e análise de nossos dados colaboram para a confirmação da hipótese da autora, uma

¹⁰ O domínio alvo é um conceito de nível mais abstrato e complexo que se busca entender, o domínio fonte é um conceito ou uma categoria que já se tem compreensão a partir de uma experiência mais direta, geralmente de base perceptual em que o domínio fonte é organizado.

vez que os participantes entendem e explicitam o conceito de VIOLÊNCIA como VIOLÊNCIA É USO DA FORÇA FÍSICA.

O esquema cinestésico FORÇA pode ser reponsável pela construção do Modelo Cognitivo Proposicional que passam a ser tomados como fontes de julgamento de representatividade de atos violentos, segundo Feltes (2007). No exemplo citado, temos o esquema ORIGEM (Pai, madrasta e ou namorado de Eloá); PERCURSO (Ações violentas em direção à vítima) e META (Isabella e Eloá).

A segunda palavra-chave dita pela participante foi *agressividade*, essa estruturada também em termos de FORÇA FÍSICA:

- 34 PESQ1: certo... Sandra essa agressividade que você colocou seria a agressividade/que tipo de agressividade?
 35 SF1BG: **morte**
 36 PESQ1: morte?... isso é uma agressividade?
 37 SF1BG: briga assim... quando é briga...
 38 MM1BG: **briga** (
 39 SF1BG: **quando é muito agressivo pega uma faca e pá...** ((Sandra faz movimento com a mão ao mesmo tempo em que Marcos bate na própria perna))((Marcos levanta o braço pra falar))

Com intuito de manter a estruturação semântico-conceptual de VIOLÊNCIA como: VIOLÊNCIA É MATAR (nos modelos de fontes metonímicas citados anteriormente, caso Isabella e o de Eloá, desenvolvidos a partir da explicação da escolha da palavra-chave *filhos matando pai*, ao dizer o porquê da escolha da segunda palavra-chave *agressividade*, Telma afirma que agressividade é quando há briga e alguém bate com a faca. Para a participante: VIOLÊNCIA É AGRESSIVIDADE, VIOLÊNCIA É BRIGA, VIOLÊNCIA É BATER COM A FACA.

Marcos torna-se solidário com o posicionamento de Telma e cita um exemplo de agressividade em termos de violência física com consequências letais para a vítima, o caso caminhoneiro. Nesse, descrito pelo estudante, dado o detalhamento da estória, foi possível identificar e analisar os MCIs Metafóricos e Metonímicos bem como os Proposicionais. Transcrevemos a estória e, em seguida, empreendemos o processo de análise:

- 43 MM1BG: Agressividade ontem... **um cara** um conhecido me esqueci agora o nome... dele/como ele era conhecido... () desceu com a **caminhonete** porque a caminhonete apresentou problemas ele entrou na oficina pra consertar...
 44 PESQ1: certo

[...]

56 MM1BG: o que vamo dar o nome carioca lembrando lembrando o carioca tia... chegou nu::ma nu::ma... caminhonete:: laranja...

57 PESQ1: certo

58 MM1BG: pra consertar porque o carro havia dado problema... saiu do carro

59 PESQ1: ele chegou aonde? a **oficina?**

60 MM1BG: na oficina

61 PESQ1: certo

62 MM1BG: éh:... desceu com o carro... e dois/um **motoqueiro... e um garupa** da moto

63 PESQ1: certo

64 MM1BG: duas pessoas numa moto... pararam e conversaram mais ou menos dez segundos... eh o garupeiro...

65 PESQ1: certo

66 MM1BG: **deu dois tiros na cabeça**

67 PESQ1: certo

68 MM1BG: do carioca

69 PESQ1: certo

70 MM1BG: e uma eu num sei onde é que pegou... foram dois tiros ao total

71 PESQ1: certo

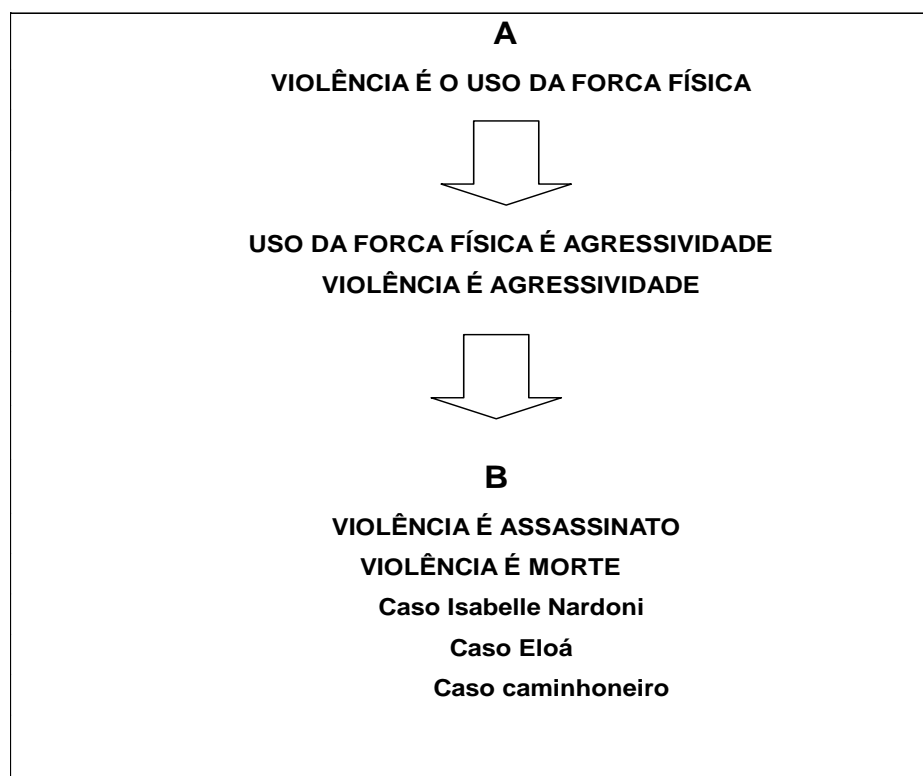
72 MM1BG: ele ficou vivo mais ou menos uns trinta/meia hora... ele ficou/ele na hora que o **samu** chegou tia... **ele ainda estava vivo ele estava reagindo pegando nas coisa... querendo sair...**

73 PESQ1: certo

74 MM1BG: só que chegou ao **frotão sem vida**

Analisando de uma forma geral este exemplo, o caso caminhoneiro, construído na interação com os participantes neste grupo específico, ressaltamos que a fonte metonímica emergente do discurso dos participantes é estruturada por um conceito prototípico A → VIOLÊNCIA É USO DA FORÇA FÍSICA, então USO DA FORÇA FÍSICA É AGRESSIVIDADE e VIOLÊNCIA É AGRESSIVIDADE, que precisa ser compreendido em termos de um conceito B → VIOLÊNCIA É ASSASSINATO e VIOLÊNCIA É MORTE ideia inerente ao caso caminhoneiro. O conceito B constitui-se parte de VIOLÊNCIA É AGRESSIVIDADE ou está particularmente associado a ela na estrutura conceptual; B é mais fácil de entender, mais fácil de lembrar, ou mais fácil de reconhecer e cumpre o objetivo da situação discursiva em que estão os entrevistados, esses interessados em assegurar a concepção emergente de VIOLÊNCIA É MORTE e, para isso, expressam-se a partir de fontes metonímicas, ao citar os casos Isabella Nardoni, Eloá e o do caminhoneiro. A figura 4 sintetiza a estrutura conceptual metonímica discutida até aqui:

Figura 4 - Relação metonímica inerente aos exemplos salientes



Fonte: Do autor

Em suma, no modelo metonímico, A e B estão relacionados na estrutura conceptual **VIOLÊNCIA É O USO DA FORÇA FÍSICA**, isto é, a relação é especificada pela função de B para A. Nesta narrativa, temos um modelo metonímico do tipo exemplo saliente que colabora para a prototipicidade da categoria **VIOLÊNCIA É O USO DA FORÇA FÍSICA** com efeitos fatais, **VIOLÊNCIA É MORTE**.

Tendo em vista o contexto de violência em Fortaleza e sua veiculação frequente nos Programas de televisão, Marcos, ao narrar o caso caminhoneiro, apresenta detalhes na forma de contar a estória que nos induz a investigar os modelos cognitivos subjacentes à descrição do caso. Essa expansão analítica dos componentes impressos na narrativa é relevante do ponto de vista conceptual, uma vez que reforça a ideia de que nossas crenças, nossas formas de conceptualizar e de entender o mundo, emergem do contexto sociocultural, de nossas experiências diretas ou indiretas e de nossos conhecimentos de mundo.

Dessa forma, primeiro, Marcos, ao se referir às ações de socorro a vítima, isto é, ao caminhoneiro baleado, recorre aos Modelos Metonímicos. Como já discutido, a metonímia não é apenas uma questão de substituição de uma palavra em virtude de outra, mas uma operação cognitiva complexa e situada, em que parte de um mesmo domínio conceptual é retomada não somente pela razão de operar estruturas cognitivas mais básicas como a relação PARTE-TODO, DENTRO-FORA, mas domínios conceituais mais complexos, ancorados sobretudo, no entorno sociocultural, influenciados pelo ambiente e pela situação comunicativa.

Por exemplo, nas linhas 72 a 74, tanto a palavra SAMU como a Frotão não estão apenas associadas metonimicamente provendo o acesso mental a entidades conceituais: a ambulância usada pelo Serviço de Atendimento Móvel – SAMU (INSTITUIÇÃO PELO SERVIÇO); e o nome do hospital Frotão pelo Hospital (NOME DA INSTITUIÇÃO PELA INSTITUIÇÃO), mas envolve uma significação sociopolítica em relação a serviços públicos de saúde em casos de acidentes graves em locais públicos.

Essa significação evocada a partir das palavras SAMU e Frotão remete-nos a sofrimento da vítima, precariedade nos serviços públicos de emergência, superlotação de hospitais que nos conduz a um Modelo Cognitivo Proposicional que envolve um cenário prototípico compartilhado. Esse cenário é descrito por Marcos ao descrever a tragédia em que há vítima fatal: aconteceu uma tentativa de homicídio resultante de tráfico de drogas ou de “mulheres”, alguém presente no momento do acidente (crime) chamou a ambulância (acionou o SAMU); houve um tempo de chegada da ambulância ao local; existiu procedimentos médicos no local, encaminhou-se a vítima ainda viva ao hospital; foi gasto um tempo de percurso do veículo a Instituição de Saúde; a vítima não resistiu e chegou a óbito durante o percurso; o caminhoneiro não foi atendido no Hospital Frotão porque chegou “sem vida”.

O cenário que serve de pano de fundo para a morte do caminhoneiro revela itens lexicais constitutivos do *frame*, Assassinato em local público, esse *frame* aciona uma sequência de ações descritas anteriormente, inferidas pelo analista. Dessa forma, a descrição de Marcos permitiu-nos situar os submodelos da categoria VIOLÊNCIA em um contexto social mais amplo, uma vez que pertencer ao

mesmo contexto social urbano, autoriza-nos a construir inferências acerca das informações no detalhamento do caso caminhoneiro.

Também pontuamos que, os casos evocados pelos alunos até a explicação da segunda palavra-chave, trazem vestígios de prototipicidade ou ancoragem (das concepções, das ideias, das crenças, das formas de entender o mundo) na experiência sociocultural em que há recorrência de **VIOLÊNCIA É MORTE**.

Ainda na discussão em torno do caso caminhoneiro, eles especulam do porquê de uma pessoa gastar uma bala, mais barata que a própria dívida da vítima para se vingar, os alunos especulam e discutem com o intuito de compreender o que se passa na mente de um assassino. Para tanto, expressam-se a partir de uma Metáfora Ontológica **A MENTE COMO UM LUGAR**, um lugar de difícil acesso, onde estão **COISAS**, isto é, as ideias. Ou ainda podemos pensar na metáfora **A MENTE É UM RECIPIENTE** e **IDEIAS SÃO OBJETOS**. Os alunos recorreram à metáfora para expressar o seu entendimento acerca do pensamento do assassino, estruturado no esquema **DENTRO-FORA**, conforme a leitura dos trechos da entrevista:

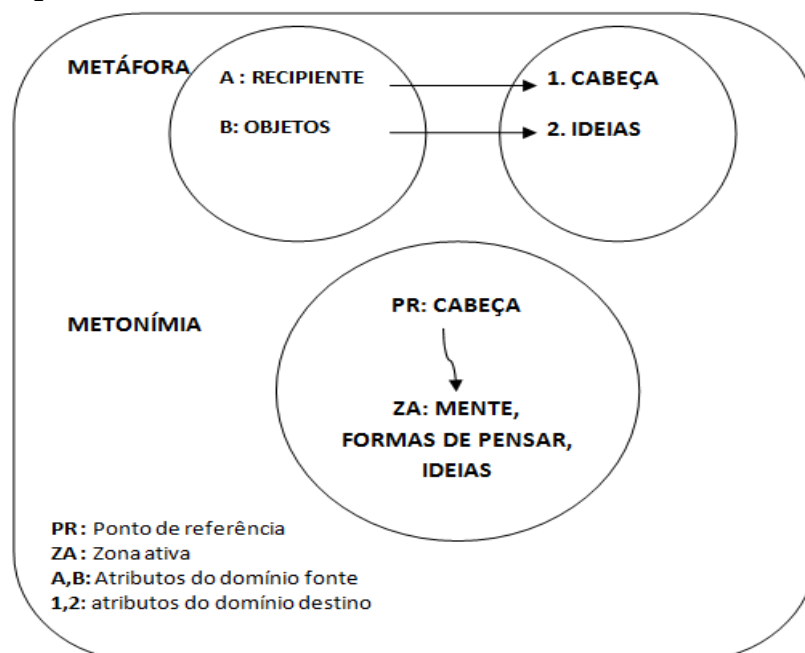
- 96 MM1BG: eu num entendo porque o povo é/o povo num tá cobrando dinheiro e num tá devendo... por que que o cara vai gastar uma bala que é:: caro dez reais mais ou menos um cartucho/um cartucho de balas deve ser uns quarenta reais...gastar bala pra (vingar) uma dívida de mais ou menos cinco reais...pra quê...gastar bala que é mais caro?
 97 PESQ1: o que é que vocês acham?
 98 TFBG1: porque... **tem o prazer de matar**
 99 MMBG1: pois é mas...
 100 SFBG1: **melhor pagar mais caro e matar do que...éh::....matar [que] deixar...**
 101 TFBG1: **na cabeça deles né?**

Vale lembrar que a Metáfora Conceptual constitui-se de uma operação cognitiva, fundada em experiências socioculturais situadas; uma forma de construção de conhecimento que se configura a partir de mapeamento entre domínios, “orientados por relações lógicas motivadas por propósitos e interesses, por determinadas situações e suas demandas” (LIMA, FELTES, MACEDO, 2008, p. 129,130). Dessa forma, “compreender nossas experiências em termos de objetos e substâncias permite-nos selecionar partes de nossa experiência e tratá-las como entidades discretas ou substâncias de uma espécie uniforme” (LAKOFF, JOHNSON, 1980, p. 75).

A expressão linguística **na cabeça dele** (linha 101), pode ser analisada tanto do ponto de vista metafórico como metonímico. Primeiro, ela licencia a metáfora conceptual **MENTE COMO UM LUGAR**, segundo porque essa metáfora é baseada em uma metonímia a **PARTE PELO TODO**, ou o **RECIPIENTE PELO CONTEÚDO**. Para Barcelona (2003), a maior parte das metáforas tem uma base metonímica. Afirma ainda o autor que, no uso corrente da língua e na conceptualização em geral, há onipresença da metonímia. Dessa forma, além de identificarmos a metáfora reconhecemos que ela é fundada na metonímia, pois, temos a parte do corpo, a **CABEÇA**, onde localiza-se a **MENTE**, pela própria **MENTE**.

A leitura da Figura 5, explicita a relação dos domínios metafóricos e metonímicos em relação à cabeça, a *metaftonímia*:

Figura 5 - Metáfora vs Metonímia



Fonte: Baseada em Cuenca, Hilfert (1999)

A cabeça é tomada pela faculdade de pensar, o elemento compartilhado (i.e. cabeça como parte do corpo e cabeça como local onde a mente se situa) funciona de forma metonímica no domínio alvo e é interpretado literalmente no domínio fonte na medida em que na cabeça encontra-se a mente, que em termos metafóricos é um lugar ou um recipiente de ideias. É melhor gastar uma bala, matar a pessoa do que deixá-la impune. A pessoa que deve, tem que pagar.

A próxima palavra-chave *briga*, foi escolhida por Telma, participante do Grupo 01, Flora do Grupo 02, Regis participante do Grupo 03, Gérard e Pierre, integrantes do Grupo 06 de alunos franceses. As ramificações, os exemplos e as estruturas conceituais para BRIGA, apresentam comumente os esquemas de FORÇA e de TRAJETO.

O Grupo 01 retrata BRIGA como um desentendimento entre duas ou mais pessoas por motivos banais como: chamar a outra de palavrões, inveja de esmaltes, de roupas, de sucesso em um concurso de miss gay:

226. PESQ1: muito bem e brigas por que Telma que tu colocaste brigas? aí fala mais alto gente lembrem-se de falar alto
 227. TFBG1: **brigas porque... por causa de besteiras eles tão brigando...** coisa/discussão **aí lá vai logo pra briga** se eu digo assim se eu chamasse ela de palavrão “ah mulher num sei o quê num sei o quê” aí pá **um murro na cara** aí um/por besteira briga

Nos fragmentos (linhas 226,227), VIOLÊNCIA É BRIGA, há uma projeção metonímica em que uma PARTE (briga) é considerada como um TODO da categoria VIOLÊNCIA. A explicação da escolha da palavra-chave colabora para a compreensão da complexidade de concepções em torno da categoria e, conseqüentemente, a explanação mais ampla de sua estrutura que envolve um Modelo Cognitivo Proposicional do tipo *frame*, estruturado pelo esquema ORIGEM-PERCURSO-META. Nele, há duas mulheres que discutem por “besteira” e a briga culmina com agressão física: “murro na cara”. O esquema de imagem subjacente a BRIGA é o de TRAJETO instanciado pela expressão “aí lá vai logo pra briga”, isto é, BRIGA tem um caminho a ser seguido, delineado. Dessa forma, pudemos inferir na construção da Metáfora BRIGAR É PERCORRER UM CAMINHO.

ORIGEM: Agente

PERCURSO: Desentendimentos; Murro na cara

META: Vítima

Com intuito de desenvolver mais a discussão em torno do submodelo BRIGA, Sandra, integrante do Grupo 01, apresenta a causa da briga, o sentimento de inveja:

228 SFBG1: **também tem briga por inveja**/por inveja por exemplo eu tenho uma roupa bonita aí a Telma diz “ah eu queria tanto aquela roupa” aí já vai outras pessoa falando falando falando
 229 RMBG1: tia isso se chama ()
 230 PESQ1: ähn?
 231 SFBG1: aí depois **chega lá no final** aí “ah a tua/a tua filha tá chamando a minha de invejosa” aí fala “ah você num pode”
 232 RMBG1: isso é **disse-me-disse aí pronto vai...**[para briga]

Nas linhas 228 a 232, a briga inicia-se com a interpretação de que uma “filha” por falar que queria ter a roupa da filha de outra pessoa, foi interpretada como se ela tivesse com inveja, algo pejorativo que vai desencadear a briga. Para assegurar a ideia de que no Modelo Cognitivo Idealizado BRIGA contém elementos prototípicos com um motivo ou uma causa que desencadeia a briga, CAUSA VEM ANTES, CONSEQUÊNCIA VEM DEPOIS, Telma cita um exemplo típico apresentado no *Jornal Nacional*:

233 TF1BG: deixa eu falar tia
 234 PESQ1: mas essa briga que você tá falando é que tipo de briga discussão?
 235 TF1BG: deixa eu falar aqui um negócio ontem passou no jornal na televisão no Jornal Nacional que tava havendo um **concurso de miss gay** né aí uma **mulher** ganhou né uma mulher não um **gay** ganhou... aí a outra como ele tava dando a entrevista **a outra** veio né por/com **inveja** dizendo que/ficou em terceiro lugar que/foi puxou a peruca do cabelo dele aí ele pegou e disse assim “com peruca ou sem peruca meu bem, eu sou a miss gay” aí ela pegou e ficou puta de raiva aí os outros conseguiram segurar ela
 236 PESQ1: isso passou na televisão?
 237 TF1BG: passou na televisão
 [...]
 240 TF1BG: às vezes às vezes por causa tia às vezes **por causa de uma besteira** ah por causa pronto vamos supor **por causa de um esmalte** que eu posso comprar e pronto eu posso comprar e esse alguém não pode aí já briga logo “ah mulher eu quero teu esmalte ah mulher num sei o quê me dá teu esmalte” por besteira briga

Observamos que nos exemplos apresentados, Telma conceptualiza VIOLÊNCIA em termos de briga quando a briga é iniciada a partir de um mal-entendido entre duas ou mais pessoas cujo elemento desencadeador é o sentimento de inveja. Então, para Telma, Grupo 01, os componentes desse Modelo apresentam:

- i- a presença de duas ou mais pessoas/ agressor e a vítima ou agressor/agressor
- ii- contradição de ideias;
- iii- discussão verbal;

iv- uso da força física;

v- meios empregados/instrumento: palavrões e a mão, no caso de dar tapas

vi- dano físico e moral

Em virtude de termos uma recorrência da palavra-chave *briga*, que engendra um Modelo Cognitivo Proposicional do tipo *frame* tanto nos estudantes de língua francesa como nos de língua portuguesa, inserimos nas análises trechos em que há o desenvolvimento desse submodelo, no entanto com características diferenciadas, uma vez que os elementos do *frame* adequa-se a realidade sociocultural e experiencial de cada indivíduo e “deve ser visto não só como uma noção que se utiliza de modelos cognitivos fixos, mas também como uma noção interativa em que a interpretação contextual é negociada” (FAVERO, 2000, p.74).

Por exemplo, no Grupo 02, composto por estudantes brasileiros, foi introduzido pela participante Flora a palavra-chave *muita briga*. Há uma extensão da concepção VIOLÊNCIA É BRIGA para VIOLÊNCIA É MUITA BRIGA em que Flora cita “briga de gangue”; “briga de pai e mãe”; “briga com tiros”. A configuração de BRIGA discutida pela adolescente enquadra-se na VIOLÊNCIA URBANA e na VIOLÊNCIA DOMÉSTICA.

Como observaremos na fala transcrita, ela menciona *briga com tiros*, isto é, uma dimensão mais perigosa de briga em que há uma extensão do *frame*, em que se adiciona o instrumento arma de fogo, dimensão diferente da citada no Grupo 01 em que os instrumentos foram os palavrões e o uso da força física. Ao ser questionada acerca dos tipos de briga, ela menciona que tem a briga de discussão e a briga de bater:

2 PESQ1: já tá filmando...Flora... você colocou muita briga quando a tia Meire falou sobre violência...por que que você associou violência a briga? Por que que você colocou muita briga?

[...]

4 FF1BG2: por que tia... **hoje no mundo... tem muitas brigas de gangue... brigas de pai e mãe** e muitas brigas mesmo com **tiros**... essas coisas... **não tem como não ser violência**

5 PESQ1: certo... mas existe briga só com arma? que tipos de briga que existe?

6 FF1BG2: **tem de discussão... tem de bater**

Flora, Grupo 02, menciona as subcategorias de BRIGA como BRIGA DE BATER e BRIGA DE DISCUSSÃO/ CONFUSÃO, a segunda envolve a violência verbal, sendo caracterizada como o início de uma briga com dano físico, agressão física. O participante Fábio conceptualiza o submodelo como BRIGA É CONFUSÃO nos seguintes termos:

- 7 PESQ1: e você acha que discussão é uma briga? é uma violência?
 8 FF1BG2: sei lá...às vezes é
 9 PESQ1: que que vocês acham?
 10 TODOS: (...)
 11 FM1BG2: a minha opinião primeiro... porque **confusão gera... Através da confusão gera uma violência**
 12 PESQ1: certo...mas que tipo de violência que gera?
 13 FM1BG2: se uma pessoa **fica chateada** da outra... **ela vai se armar de faca... arma**
 14 JM1BG2: faz um ato... né a pessoal
 15 FM1BG2: faz um ato
 16 PESQ1: faz o quê?
 17 FM1BG2: **faz um ato de violência... bate nela... empurra**

Fábio colabora com a temática levantada por Flora e ressalta que DISCUSSÃO/CONFUSÃO É VIOLÊNCIA porque entende VIOLÊNCIA não como algo pronto, mas algo gerado, construído, a discussão ou confusão desencadearia uma briga e esta suscitaria uma agressão física, ação mais prototípica da categoria VIOLÊNCIA. Nesse sentido ela pode ser tanto entendida como ATO ou EVENTO, como EVENTO ou PRODUTO:

CONFUSÃO/DISCUSSÃO GERA/PRODUZ VIOLÊNCIA

CONFUSÃO É BRIGA

BRIGA É BATER

BATER É VIOLÊNCIA

EMPURRAR É VIOLÊNCIA

Ressaltamos que VIOLÊNCIA para Fábio, Grupo 02, é algo produzido, gerado e dinâmico. O Modelo Cognitivo Idealizado Proposicional do tipo *frame* vinculado a subcategoria BRIGA apresenta uma sequência de ações, estruturada a partir do esquema TRAJETO:

ORIGEM: o agressor (a pessoa fica chateada com a outra)

PERCURSO: uma confusão; a pessoa arma-se de faca

META: a vítima

Para o aluno francês em relação BRIGAR É PERCORRER UM CAMINHO destacamos o seguinte trecho da entrevista do Grupo O4, expressa pelo participante André:

38 AMFG4: Des mal entendus qui se finissent toujours par de la bagarre.
(AMFG4: **De mal entendidos que se finalizam sempre com uma briga**)

Há uma caracterização de BRIGA como VIOLÊNCIA que envolve um ato físico, então questionamos se caso não houvesse um ato físico se ainda a briga, em termos de discussão, seria VIOLÊNCIA, Fábio com segurança responde que não seria VIOLÊNCIA, caso houvesse diálogo:

19 PESQ1: eu sei...ah... isso é relacionado à violência...e se ela não fizer isso? for só a discussão mesmo?

20 JM1BG2: tia?

21 FM1BG2: não... **se for só a confusão e se essas pessoas tiver diálogo aí tudo bem né!**

Segundo a interpretação da análise da fala de Fábio, o aluno acredita que se houvesse diálogo, não haveria violência, isto é, não existiria o uso da força física, então:

DIÁLOGO É NÃO VIOLÊNCIA

DIÁLOGO ROMPE A GERAÇÃO DE VIOLÊNCIA

DIÁLOGO PROMOVE O BEM-ESTAR

O diálogo é entendido como algo positivo que visa o entendimento entre duas ou mais pessoas, um instrumento de não violência. Onde há diálogo, há compreensão, há respeito, então não há violência. Neste sentido, os alunos citam exemplos em que não houve diálogo tampouco compreensão, explicitados nos casos do flanelinha e o do taxista, ambos desencadeados por dívidas que lhe custaram a vida, caso existisse diálogo, a discussão, a briga não teriam culminado em morte:

22 PESQ1: certo! diz Josué

23 JMBG2: tia... ontem passou na televisão que ... é **dois franelinhas** brigaram por causa que um tava devendo cinquenta centavos ao outro... aí um matou o outro

24 PESQ1: eram dois o quê?

25 JMBG2/ FBG2: FRANELINHAS (risos)

- 26 PESQ1: flanelinhas dois flanelinhas estavam brigando aí o que aconteceu... desculpa?
 27 JMBG2: **um matou o outro**
 28 PESQ1: [...] um matou o outro?
 29 JMBG2: e o homem **[por causa] de cinquenta centavos**

Na situação descrita, Josué conceptualiza VIOLÊNCIA a partir de um Modelo Cognitivo Idealizado Metonímico do tipo exemplo saliente para reforçar a significação de VIOLÊNCIA em termos de briga com o uso da força física. No caso flanelinha, eles discutiram, não chegaram a um acordo, isto é, brigarem e como consequência da briga, um matou o outro.

Interessante ressaltar que a palavra “flanelinha” tem motivação metonímica socioculturalmente delineada INSTRUMENTO DE TRABALHO PELO AGENTE, uma vez que eles usam o tecido chamado flanela para limpar os carros. Os componentes contextuais acionados para o flanelinha referem-se a uma pessoa, em geral, do sexo masculino que não tem emprego formal e para ganhar algum dinheiro presta serviços tais como: i- limpar e/ou vigiar os carros estacionados em locais públicos em troca de gorjetas; ii- limpar o pára-brisa dos veículos quando estes páram no semáforo. Comumente, em Fortaleza, permanece mais de um flanelinha em um mesmo local e, muitas vezes, eles dividem o que ganham, fato que pode causar discussões e brigas. Como os flanelinhas sobrevivem do trabalho informal, eles, muitas vezes, são temidos por poderem estar envolvidos com drogas e/ou roubos, fato que resulta em um valor pejorativo à atividade, o que nos confere para a categoria FLANELINHA um Modelo Cognitivo Idealizado Metonímico do tipo estereótipo social. Ele trabalha, mas é um flanelinha - um sujeito que usa drogas, pode matar por cinquenta centavos, vive nas ruas etc.

Na discussão VIOLÊNCIA É BRIGA e VIOLÊNCIA É NÃO DIÁLOGO, Josué apresenta um MCI metonímico em que a briga culminou em discussão e em morte. A causa da morte foi o a VÍTIMA dever cinquenta centavos ao AGENTE. No entanto, se durante briga houvesse diálogo, não teria acontecido a morte. Matar por cinquenta centavos é algo que fere com os princípios da vida social e que merece, segundo os alunos, ser citado como VIOLÊNCIA. Para o caso flanelinha, citamos os seguintes descritores do *frame* BRIGA:

TIPO: Violência Física

CARACTERIZAÇÃO: Violência Urbana

LOCAL: Na rua

AÇÃO: Matar

AGENTE: Flanelinha, colega de trabalho

VÍTIMA: Flanelinha, colega de trabalho

CAUSA: Débito da vítima de cinquenta centavos

EFEITOS: Morte

DANO: Físico perceptível

Sob a mesma perspectiva, Fábio, outro integrante do Grupo 02, cita o caso taxista, exemplo veiculado também pela televisão:

30 FMBG2: e o **homem do táxi**... né... é disse assim ó... você tem o meu dinheiro todo? aí o jeito do homem: não tenho... mas só fico devendo... só fica só... tá faltando dez centavos... ah... pois só por causa de dez centavos você vai morrer agora

31 PESQ1: o flanelinha matou?

32 FMBG2: não **o taxista** matou o passageiro

33 PESQ1: por que tava devendo dez centavos? já é outra história?

34 FMBG2: ãh hã de ato de violência

35 PESQ1: de?

36 JMBG2: **ato de violência**

37 FMBG2: e o **homem do táxi** disse **você tem o meu dinheiro**? aí o jeito dele... tenho... mas só tá faltando dez centavos... né... para completar e ele disse assim por causa de dez centavos...agora você vai morrer

38 PESQ1: vocês viram isso onde?

39 FMBG2: no jornal

40 PESQ1: no jornal... passou?

41 FMBG2: no barra pesada

42 PESQ1: no barra pesada... o taxista matou o cliente por causa de dez centavos que tava faltando? e o flanelinha que matou o outro?

43 FMBG2: **foi matou por causa de cinquenta centavos**

Baseado nos dois exemplos citados pelo Grupo 02, podemos argumentar que se durante uma briga não houver diálogo, ela pode culminar em agressão física e morte. No caso do taxista, o passageiro é um cliente que confiou em utilizar os serviços do motorista; então, esperava-se que o taxista conduzisse o cliente até o seu destino; porém, esse o matou por causa de dez centavos, uma cena de violência em que há banalização da vida. Para os alunos desse grupo VIOLÊNCIA É BRIGA;

BRIGA É MORTE, VIOLÊNCIA É MORTE. Podemos delinear os seguintes descritores semânticos para o caso taxista:

TIPO: Violência Física

CARACTERIZAÇÃO: Violência Urbana

LOCAL: Na rua

AÇÃO: Matar

AGENTE: Taxista

VÍTIMA: Cliente/passageiro

CAUSA: Débito de dez centavos do passageiro

EFEITOS: Morte do passageiro

DANO: Físico

No Grupo 03, Régis concebe BRIGA de forma semelhante à de Fábio do Grupo 02, BRIGA envolve a violência física e a violência verbal, mas que não chega a consequências fatais:

36 RMBG3: violência... a maioria das **violência tem briga** neh? **tem violência... oral**

37 PESQ1: como é essa briga?

38 RMBG3: [...] **briga é murro chute** que nem ele disse... **é violência oral... é xingamento...**

39 PESQ1: certo... então tem a violência oral que é xingamento... tem a briga que é chute como o Hallison disse... aí você acha que tudo isso... gera violência...

40 RMBG3: ((afirmou com a cabeça))

Na perspectiva de Régis, VIOLÊNCIA É BRIGAR, VIOLÊNCIA É XINGAR, VIOLÊNCIA É CHUTAR, de modo que a prototipicidade da subcategoria BRIGA vincula-se a atos de violência verbal como os xingamentos, desentendimentos e a violência física como bater, chutar.

Já no Grupo 05 de estudantes franceses, a configuração dos componentes do *frame* BRIGA tem pontos semelhantes e diferentes daqueles evocados pelos participantes brasileiros. François descreve a briga como *baston*,

uma briga forte, violenta em que há tapas e murros (pancadaria). O local do *baston* é a escola:

3 PESQ2: Alors, baston, est-ce que tu peux m'expliquer parce que moi les gens de ma génération ils savent pas ce que ça veut dire baston. (PESQ2: Então, **baston**, você poderia explicar o porquê, pessoas de minha geração não sabem o que isto quer dizer baston)

4 FMFG5: C'est une bagarre... une grosse bagarre quand on se tape. (FMFG5: **É uma briga....uma forte (grossa) briga quando se dá tapa**)
[...]

10 PESQ1: Qu'est-ce que c'est la grosse bagarre? (PESQ1: O que é uma (forte) grossa briga?)

11 FMFG5: Ben ché pas, quelquefois dans la cour, il y en a qui se battent, ils se tapent... enfin voilà... (FMFG5: Bem, num sei, às vezes, **no corredor, há um baston, se batem, eles dão tapas...enfim é isso...**)

12 PESQ1: Mais qui va battre? (PESQ1: Mas quem vai bater?)

13 PESQ2: C'est qui contre qui? Combien de personnes à peu près? (PESQ2: E quem contra quem? Quantas pessoas mais ou menos?)

14 FMFG5: Ça dépend des fois mais c'est entre eux, souvent ils se tapent. (FMFG5: Depende da vez, mas é entre eles, sempre **eles se batem**)

15 PESQ2: Jusqu'où ils se tapent? Jusqu'à se faire mal comment? (PESQ2: Justamente onde eles se batem? Exatamente como eles se fazem mal?)

16 FMFG5: Ben ça dépend...(FMFG5: Bem, isso depende...)

17 PESQ1: Mais quelquefois? (PESQ1: Mas, às vezes?)

18 PESQ2: Ça peut se terminer mal ou ça se termine généralement... comment ça se termine d'abord ? (PESQ2: Isto pode acabar mal ou isto termina geralmentecomo isto termina primeiro ?)
(...)

20 FMFG5: Ben ché pas, quelquefois, il y a des surveillants qui les voient, alors du coup ils les grondent puis après ils arrêtent. (FMFG5: Bem, num sei, às vezes, tem os funcionários da escola que os vêem, então **de repente eles ralham e depois eles param**)

No Modelo Cognitivo Idealizado Proposicional do tipo *frame* BRIGA, o estudante francês refere-se a briga, como aquela que acontece entre jovens na escola. Eles não mencionam as razões dessa briga, que em sentido mais amplo a denominam de *baston*, é quase uma gíria que pode se referir a “porrada”. Os agentes são ao mesmo tempo vítimas, porque “eles se batem”, a violência é tipicamente física, sem danos físicos fatais e acontece na instituição escolar. Os componentes do *frame* não são totalmente elucidados na entrevista, mas podemos destacar os seguintes:

TIPO: Violência Física

CARACTERIZAÇÃO: Violência na escola/*bullying*

AÇÃO: tapas, murros

LOCAL: Escola

AGENTES: Alunos do sexo masculino

VÍTIMA: Alunos do sexo masculino

EFEITOS: intervenção do funcionário da escola

DANO: Físico e moral

Lauréne, participante francesa do Grupo 04, ao escolher a palavra-chave *violência física* remeteu-se à briga, em especial, briga entre garotos - os agentes prototípicos – esta ocorrida durante as recreações:

13 LFFG4: Le physique parce que (...) quand on rentre dans une bagarre par exemple. Les garçons souvent sont violents. (LFFG4: A física porque (...) **quando se volta de uma briga**, por exemplo. Os **meninos** sempre são violentos)

14 PESQ2: Tu trouves que les garçons sont plus violents que les filles? (PESQ2: Você acha que os garotos são mais violentos que as garotas?)

15 LFFG4: Oui (LFFG4: Sim)

16 PESQ1: Les bagarres, où est-ce que se passent les bagarres? (PESQ1: As brigas, onde acontecem as brigas?)

17 LFFG4: Pendant les récréations. (LFFG4: **Durante as recreações**)

Notamos que o submodelo BRIGA, com dano físico fatal, forma de violência que ocasiona a morte, não foi citada pelos estudantes franceses e ratificamos pouca interferência de informação veiculada pela televisão como os programas sensacionalistas (*Barra Pesada, 190, Cidade Alerta, Jornal Nacional*) que podem ter contribuído para expansão do submodelo de violência mencionadas pelos participantes brasileiros, a saber – VIOLÊNCIA É BRIGA; VIOLÊNCIA É MORTE.

Descrever o submodelo da categoria VIOLÊNCIA em termos de briga, não significa de uma forma generalizada que a briga ocorrida no Brasil sempre resulta em morte, essa consequência inseri-se em um protótipo motivado por várias razões, dentre elas, o jornalismo policial acessado pelos adolescentes brasileiros e o contexto de violência urbana bastante saliente.

No entanto, os participantes pertencentes aos dois países estruturam a categoria VIOLÊNCIA, como VIOLÊNCIA É O USO DA FORÇA FÍSICA e VIOLÊNCIA É BRIGA, BRIGA É BATER, concepção estruturada em termos metonímicos, RESULTADO DO ATO DE VIOLÊNCIA É VIOLÊNCIA. A categoria

VIOLÊNCIA é conceptualizada em termos de uma subcategoria BRIGA nos dois grupos, mas com cenários, instrumentos e danos diferenciados.

Dando continuidade a análise do Grupo informante 01, a outra palavra-chave dita por Sandra foi *abuso sexual* nos seguintes termos:

161 PESQ1: [...] agora vamos pensar aqui...a outra palavra que a Sandra colocou foi abuso sexual...vocês acham que abuso sexual é uma violência? Sandra por que que você colocou essa palavra?

162 SFBG1: porque eu pensei

163 PESQ1: certo...mas por que que você achou que tinha relação com violência?

164 SFBG1: tem porque muitos... **pegam** filha e/e **abusam** e **jogam** depois no lixo

Na fala de Sandra, observa-se que ela concebe ABUSO SEXUAL como um ato realizado no seio da família, em que o agente é o pai, uma vez que a vítima é citada como a filha. Neste caso, quebra-se o MCI de PAI PROTETOR reponsável pelo bem-estar e pelo cuidado, assim, cria-se para a categoria VIOLÊNCIA um modelo separado daquele propagado no Modelo de PAI PROTETOR e de PAI SEVERO uma vez que o pai severo não se enquadra naquele que abusa sexualmente da filha ou do filho, ou que mata os filhos, como no exemplo saliente metonímico Isabella Nardoni. Por outro lado, o Modelo de Pai Severo é aquele que impõe limites, que disciplina os filhos – essa disciplina pode ser com sanções físicas (bater) ou com sanções de outras naturezas, que dependendo da cultura poderá ser vista com uma ação de cuidado e proteção, ou de violência.

Temos três ações usadas para descrever o cenário de violência como abuso sexual, verbos que designam uma configuração particular desse evento, segundo a participante: “pegar, abusar e jogar”. Esse grupo de palavras não é analisado isoladamente, pois envolve “um domínio de vocabulário cujos elementos pressupõem uma esquematização do julgamento e do comportamento humanos, a qual envolve noção de valor, de responsabilidade, de julgamento”(FILLMORE, 2009, p.31).

A escolha de “pegar”, primeira palavra utilizada pela participante, indica que o pai submete a filha a fazer algo porque tem AUTORIDADE MORAL sobre ela, o sentido de pegar é de tomar para si, o ato de pegar acontece porque o agente tem autoridade para isso, em uma perspectiva depreciativa: pegar para fazer algo que

ela não quer, se é contra o desejo dela, causa-lhe mal estar, logo cristaliza-se a ação de violência.

A segunda palavra, “abusar”, apresenta as seguintes denominações: ultrajar o pudor de; tirar a virgindade de; desflorar, desonrar, seduzir (DICIONÁRIO ELETRÔNICO DA LÍNGUA PORTUGUESA HOUAISS, 2002), sentidos implícitos no contexto discursivo da entrevista em que se trata de uma violência sexual contra uma filha. É digno de nota que o Código Penal Brasileiro preferiu conferir ao Capítulo I do Título VI (“Dos Crimes contra os Costumes”) a denominação de “Dos Crimes contra a Liberdade Sexual”, isto é, o referido código não apresenta a expressão ABUSO SEXUAL. Tal expressão é, contudo, de uso popular com grande recorrência na mídia ao se referir à violência sexual.

A outra ação mencionada é “jogar”, jogar uma filha implica deixar, abandonar à sua própria sorte, deixá-la cair, descuidar, derrubar. Nesse sentido, está subjacente a metáfora primária RUIM É PARA BAIXO, se jogarmos algo, pela própria Lei de Gravidade, o objeto cai. Esse dano causado pelo agente é representado por JOGAR NO LIXO. Joga-se algo no lixo quando não se quer mais, quando o objeto não tem valor, quando se usou tanto que ele não tem utilidade para nada. O desdobramento de ABUSO SEXUAL para Sandra é repleto de crueldade, uma vez que jogamos no lixo coisas e não pessoas tampouco filhas. Mesmo que não tenhamos como averiguar se seria o lixo físico, o que salientamos nesta ocorrência é a palavra lixo, esta pode ser associada a um local físico ou um local simbólico – uma situação de ruína para a filha, paciente da ação, e em sentido metafórico, uma coisa, um objeto sem valor que se joga no lixo.

Para desenvolver ainda mais a subcategoria VIOLÊNCIA É ABUSO SEXUAL, formulamos a seguinte pergunta, em que Telma toma a palavra:

167 PESQ1: como é esse abuso? O que é esse abuso? Como é?

168 MMBG1: **sexual**

169 TFBG1: é tipo assim tia abuso sexual é tipo a pessoa assim **eu não querer aí ele/aí ele pega ele força ele...** tem até caso de estupro né que **eles** estupram **as crianças** que eles/tão passando aí um **homem pegando as crianças**

O exemplo citado na linha 169, refere-se a uma cena de estupro de crianças, em que ela passa por algum lugar, geralmente sozinha, sem proteção de

adultos, e um homem qualquer, a pega para si, contra a sua vontade e a violenta. Sandra, explica o significado de pegar como forçar a vítima a fazer algo que ela não quer:

- 170 SFBG1: se ele forçar
 171 PESQ1: e você acha que isso é uma violência por quê? Por que esse abuso é uma violência?
 172 MMBG1: porque...
 173 TFBG1: porque às vezes eles batem, eles judeiam da gente
 174 PESQ1: e se eles não/não baterem só abusar?
 175 TFBG1: é violência do mesmo jeito
 176 PESQ1: por quê?
 177 TFBG1: porque ele tá fazendo uma coisa que a gente não quer e que a gente tá
 178 SFBG1: tá forçando
 179 PESQ1: tá forçando a fazer uma coisa que vocês não querem...
 180 RMBG1: oh tia e mesmo/e mesmo que a/éh assim/muita/muitas vezes a/a/a filha também aceita né tia muitas vezes ela não pode dizer

Nas linhas 161 até 180, no tópico Violência Sexual, a VIOLÊNCIA continua a ser conceptualizada a partir do esquema FORÇA. Ao ser questionada se ABUSO SEXUAL É VIOLÊNCIA, Telma associa ABUSO SEXUAL à VIOLÊNCIA FÍSICA: *bater e judiar* (linha 173) uma vez que o protótipo para VIOLÊNCIA É O USO DA FORÇA FÍSICA. Ao problematizarmos se seria VIOLÊNCIA mesmo se o agente do ABUSO SEXUAL não batesse na vítima, Telma afirma que sim (linha 175): amplia o seu conceito de violência para além do uso da força física e ressalta que VIOLÊNCIA É FORÇAR ALGUÉM A FAZER ALGO. Na linha 180, Ronald salienta que há uma aceitação da filha porque ela não pode dizer. Se ela “aceita” algo que lhe faz mal e não pode dizer para se defender desse mal, temos a COAÇÃO ou a AMEAÇA, que não são forças físicas, mas uma FORÇA de natureza psicológica em que o desejo de um impõe-se ao desejo do outro. Conforme os exemplos narrados pelos participantes:

- 188 TFBG1: eles também aí eles pegam aí/aí **eles abusam da criança ameaçam as crianças de não dizer pros seus pais** ... passou um caso na televisão que era assim que o vizinho que o vizinho ele tava **abusando da filha da filha do cara de dez anos** aí passou na televisão já bem umas duas vezes aí ele tava abusando né da filha dele de dez anos aí o cunha/era o cunhado tia aí outra pessoa/a filha disse pra ele ele não acreditou aí ele botou uma câmara debaixo no sofá assim pra filmar aí ele filmou ele dando um beijo na criança pegando nas partes íntimas da criança aí ele pegou botou o cara na justiça que era cunhado tia dele botou o cara na justiça aí ele foi preso

A violência neste caso é duplamente qualificada como VIOLÊNCIA FÍSICA E PSICOLÓGICA, que envolve a COAÇÃO que “remete a uma espécie de expressão de FORÇA, mas não necessariamente FORÇA FÍSICA” (FELTES, 2007, p. 258,). No exemplo citado, poderíamos pensar que o ABUSO SEXUAL envolve três tipos de DANOS, o físico, moral e o psicológico/emocional advindo da COAÇÃO ou AMEAÇA, estruturada pelo esquema pré-conceptual FORÇA.

Na tentativa de analisar os componentes do Modelo Cognitivo Proposicional do tipo *frame* para ABUSO SEXUAL, observamos que os agentes, dependendo da situação irão variar. Em um primeiro momento da discussão, os agentes são colocados como os pais, porque a vítima é filha, depois eles evidenciam o agente como um homem indeterminado, como um vizinho. Esses AGENTES são do sexo masculino e as vítimas são geralmente crianças ou alguém mais frágil. Dessa forma, VIOLÊNCIA É ABUSO SEXUAL apresenta os seguintes acarretamentos:

VIOLÊNCIA É O USO DA FORÇA FÍSICA E/OU PSICOLÓGICA

VIOLÊNCIA É AMEAÇA/COAÇÃO

VIOLÊNCIA É FORÇAR ALGUÉM A FAZER ALGO

VIOLÊNCIA É ABUSAR SEXUALMENTE

Nesse modelo, temos envolvido também um nível mais abstrato de construção conceitual em que a violência é exercida sobre a criança e não necessariamente acarreta um DANO PERCEPTÍVEL. Durante as discussões e a apresentação dos casos de ABUSO SEXUAL narrados pelos participantes, estes advindos de fontes televisivas, o esquema FORÇA foi decisivo para que os alunos concluíssem e refletissem no enquadre dessa subcategoria como violência.

Nesse grupo, três casos de ABUSO SEXUAL estão vinculados a pedofilia, isto é perversão que leva um adulto a se sentir atraído sexualmente por crianças, e apenas um caso citado não se refere à pedofilia: o caso da namorada. Neste exemplo citado, a moça fugiu com o namorado e foi, posteriormente, vítima de abuso sexual por ele, que depois a matou e a “deixou” e quando o agente voltou para casa disse que não sabia onde ela estava. Neste exemplo, não fica claro se o agente era

alguém mais velho, mas era um homem, agente prototípico de violência contra mulher.

Ainda em relação à Violência Sexual, no Grupo 03, Brena escolhe para VIOLÊNCIA a palavra-chave *pedofilia*, conforme a leitura dos trechos:

102 PESQ1: **pedofilia**... Brena por que foi que você escolheu essa palavra pedofilia? quando você falou... quando a tia Meire falou violência aí você colocou pedofilia por que você escolheu pedofilia?

103. BFBG3: a **pedofilia sempre é assim um crime né... uma violência que existe no mundo...**

104 PESQ1: o que é pedofilia?

105 HMBG3: mesmo ele assim a **pedofilia néh... ele não tá batendo nela mas ele tá violentando ela de outra forma... por um motivo... que ela não quer fazer...**

Para Brena, VIOLÊNCIA É PEDOFILIA; VIOLÊNCIA É CRIME; PEDOFILIA É UMA VIOLÊNCIA QUE EXISTE NO MUNDO e o agente é do sexo masculino “ele”, e a vítima “ela”.

Na linha 105, Hallison participa da discussão e acrescenta que a pedofilia não envolve a violência física perceptível, mas é uma outra forma de praticar a violência “ele não tá batendo nela mas ele tá violentando ela de outra forma...” Essa ação constitui-se violência porque o agente leva a criança a fazer algo “que ela não quer fazer” (linha 105), assim, VIOLÊNCIA É NÃO RESPEITAR O DESEJO DO OUTRO.

Especificamente, para o termo pedofilia, refere-se a uma ação que não envolve bater fisicamente, mas violentar, aplicar meios violentos ou ameaçadores contra (alguém) para lhe vencer a resistência; coagir, constranger, forçar, estuprar. (DICIONÁRIO ELETRÔNICO DA LÍNGUA PORTUGUESA HOUAISS, 2002),

Com intuito de ampliar nossa compreensão sobre o que pensam, continuamos com os nossos questionamentos para os estudantes brasileiros ainda do Grupo 03:

106 PESQ1: uhum... aí isso é uma violência? acontece geralmente contra quem a pedofilia?

107 TODOS: ((todos responderam ao mesmo tempo)) contra **crianças...**

108 HMBG3: **adolescentes...**

109 PESQ1: certo... geralmente quem faz... quem comete esse ato?

110 HMBG3, BFBG3: homens... **homens mais velhos**

111 PESQ1: homens cometem **contra as crianças...**

112 HMBG3: é... mais velhos...
 113 BFBG3: sempre tem... um... sempre a maioria... **é os familiares que... cometem...**

Nas linhas (107 a 113), observamos que os agentes prototípicos são homens mais velhos, geralmente, membros da família e, as vítimas, crianças. As consequências ou danos causados à vítima foram expressos da seguinte maneira pelos estudantes:

116 PESQ1: e como é que será que a criança se sente?
 117 HMBG3: **muito mal...**
 118 PESQ1: como é se sentir mal?
 119 HMBG3: ((suspirou)) assim porque: **além dela fazer uma coisa que ela não queria... fazer... não querer néh... aí ela também:... sei nem como dizer néh... ela:... éh:... éh...**
 120 PESQ1: que sentimento você acha que ela tem Dalila?
 121 DFBG3: acho **que ela fica envergonhada fica... com medo de sair na rua... éh... tipo uma revolta**
 122 PESQ1: uhum
 123 BFBG3: **pior é quando ameaçam ela**
 124 PESQ1: oi?
 125 BFBG3: pior é quando ameaçam ela
 126 DFBG3: **ameaçam contar pra família e ela fica com medo**
 127 HMBG3: isso é porque tipo assim **tem gente que ameaça pra não contar pra família** aí... ela volta néh a fazer isso... só pra não contar pra família...

A criança ao sofrer esse tipo de violência sente-se mal, fica com medo e envergonhada de sair na rua e coagida a não contar para família. Em síntese para violência sexual, os Grupos 01 e 03 evocaram o Modelo Cognitivo Idealizado Proposicional do tipo *frame* que envolve tanto a pedofilia e a sua estreita relação com a palavra-chave do GRUPO 01, *abuso sexual*, delineada anteriormente em que há prototipicidade do AGENTE - homens e a VITÍMA - crianças. O Modelo Cognitivo Idealizado de VIOLÊNCIA É ABUSO SEXUAL ou VIOLÊNCIA É PEDOFILIA, constitui-se prototipicamente dos seguintes descritores:

TIPO: Violência física, psicológica

CARACTERIZAÇÃO: Violência sexual (Abuso sexual, Pedofilia)

LOCAL: residência

AÇÕES: Forçar, Violentar, Abusar, Jogar, Deixar

AGENTES: Homens mais velhos (pais, vizinhos, familiares)

PACIENTE/VÍTIMA: criança (sexo masculino ou feminino), filha, namorada

DANOS: corporal – físico e/ou psíquico, psicológico

EFEITOS: revolta, vergonha, mal-estar, medo

Georgia, integrante do Grupo 02, discute essa temática ao relatar que quando ela e a sua irmã estavam indo para a escola, um homem estava parado em uma moto na rua, caso motoqueiro, e as chamou, perguntou se elas conheciam uma menina de nome Camila. Então, ele colocou os órgãos genitais a mostra e pediu que Georgia inserisse a camisinha nele e ele lhe pagaria cinco reais:

295 GFBG2: não sei... não me lembro faz é tempo.... aí o **homem** parou né.....essa foi a primeira vez... o homem da moto parou e falou assim... você sabe quem é Camila... sei lá... coisa assim... que **coloca a camisinha** aqui? aí ele pegou e colocou a coisa dele pra fora ((risos))

[...]

302 GFBG2: aí eu peguei e disse assim NÃM... **eu te dou cinco reais pra tu pegar aqui...** eu NÃM... deus me livre... eu e minha irmã pegamo saímos correndo... aí nesse mesmo dia aconteceu com outra menina

[...]

310 PESQ1: você se sentiu mal com isso?

311 GFBG2: **ah eu senti medo**

Ao serem questionados (i.e. o grupo), se esse fato é violência ou não, ficaram bastante indecisos, uma vez que não houve o uso da força física, a princípio, mencionaram que não era violência era “safadeza”, “ignorância da parte dele”, até mesmo a vítima no momento inicial da entrevista não acreditou que, de fato, aquele exemplo seria violência, mesmo citado na entrevista, dada a complexidade da temática. Os participantes não incluíram diretamente essa cena na categoria VIOLÊNCIA, como se esse caso ficasse na fronteira pela simples razão de Georgia não ter sofrido um dano *corporal* físico perceptível – ou seja, o protótipo de violência com dano físico direto é o mais saliente, o mais fácil de incluir na categoria de imediato.

Entretanto, ao insistirmos na questão, Georgia e os colegas, ao pensarem que o agressor, caso a Georgia não tivesse fugido, poderia ter feito alguma coisa com ela, e ela própria afirma ter sentido medo e que o homem poderia ter batido, então, eles conseguem compreender o evento como uma ameaça de que algo ruim poderia acontecer a colega (linhas 330; 334; 340; 343; 348):

- 330 GFBG2: não sei... não sei como a Flora falou **ele poderia ter me batido... ter me pegado**
- 331 PESQ1: mas ele não pegou?
- 332 GFBG2: não
- 333 PESQ1: mas você achou que isso foi uma violência com você?
- 334 GFBG2: **eu acho... sim... acho que foi**
- 335 PESQ1: **mesmo ele não pegando em você... te obrigando... foi uma violência?**
- 336 GFBG2: **hanram**
- 337 PESQ1: Agora... tia Meire vai te perguntar... [por que] o que você acha que foi?
- 338 GFBG2: o quê?
- 339 PESQ1: uma violência? você tá falando que acha que foi uma violência...por que você acha que foi uma violência? o que caracteriza isso como violência para você? por que que você sentiu que isso foi uma violência? pense um pouquinho
- 340 GFBG2: não sei:: ((ficou refletindo, pensou um pouco)) aconteceu comigo e com a minha amiga...foi no aí ela pegou e correu e ele pegou e seguiu ela...né...aí depois que ele viu outra mulher... [o motoqueiro] voltou
- 341 PESQ1: você acha que isso que aconteceu com ela... foi violência também?
- 342 GFBG2: eu acho que foi... **ele foi atrás dela... podia ter pegado ela**
- 343 PESQ1: Flávio... você acha que esses atos que essas pessoas cometem são atos violentos? tia Meire quer saber porque você acha isso
- 344 FMBG2: como é? Eu não entendi...
- 345 PESQ1: Esses atos desses homens fazerem isso...né... correr atrás... é pedir... colocar as coisas pra fora e pedir pra ela fazer... você acha que é violência?
- 346 MBG2: **É**
- 347 PESQ1: por quê?
- 348 FMBG2: **porque eles poderiam fazer alguma coisa de ruim mais com ela**

No momento em que Georgia e os colegas durante a entrevista refletem sobre a situação, eles afirmam que foi violência. Georgia, particularmente, como a vítima, acredita que tenha sido violência, por duas razões: primeiro pelo que poderia ter acontecido, ele poderia “ter batido”, logo temos uma situação de AMEAÇA, segundo porque ela sentiu medo – um sentimento de mal-estar ocasionado pela situação de ameaça, porque se tratava de um adulto “solicitando” algo de que ela não gostaria de fazer, então VIOLÊNCIA É AMEAÇA. Podemos entender o caso motoqueiro como um tipo de violência que envolve ameaça, com os seguintes descritores:

TIPO: Violência Psicológica

CARACTERIZAÇÃO: Violência urbana (Pedofilia)

LOCAL: rua, local público urbano

AÇÕES: Ameaçar, coagir

AGENTE: Homem

PACIENTE/VÍTIMA: crianças

DANOS: psicológicos

EFEITOS: mal-estar, medo

Nos participantes franceses, tivemos a recorrência somente no Grupo 04 de Violência Sexual não vinculada à pedofilia, mas a estupro em área pública, o agente é do sexo masculino e a vítima é uma mulher:

49 AMFG4: Parfois y a aussi le viol ca peut faire [...] (AMFG4: Às vezes tem também **o estupro** isso pode fazer (...))

53 AMFG4: Parfois y a des hommes qui voient une femme dans le quartier et qui la violent. (AMFG4: Às vezes têm **homens** que olham uma **mulher** no **quarteirão** e a **violentam**)

54 PESQ2: Oui oui le viol est une forme de violence. (PESQ2: Sim, sim o estupro é uma forma de violência)

Neste caso citado, a violência sexual está inserida no quadro da violência urbana, uma vez que o local é a rua, espaço coletivo onde deveria ser assegurada a liberdade de ir e vir com segurança, semelhante, neste aspecto, ao caso motoqueiro, citado por Georgia, Grupo 02. No entanto, há uma citação de um exemplo bem geral, pronunciado quando perguntamos na ocasião da entrevista coletiva do Grupo 04 sobre os tipos de violência. Interessante que essa temática não apareceu em nenhuma palavra-chave referida pelos participantes franceses, embora tivéssemos deixado livres para responder.

Retornando as análises das palavras-chave do Grupo 01, Ronald escolheu *tristeza*. VIOLÊNCIA É TRISTEZA remete-nos a um processo metonímico EFEITO PELA AÇÃO. O efeito evocado por Ronald é um efeito indireto, isto é, a tristeza refere-se não a vítima, mas a família dela, a dor causada por atos de violência. Se pensarmos em domínios conceituais dos efeitos da violência, a tristeza seria um subdomínio ligado a uma parte do domínio efeitos relacionados aos sentimentos decorrentes de ações violentas nas vítimas diretas ou indiretas.

Ronald, justifica a escolha da seguinte maneira:

341 PESQ1: pois é agora a gente vai continuar com as palavras a última palavra que o Ronald disse foi tristeza certo por que que você escolheu essa palavra Ronald?

342 RMBG1: ai assim tia é porque **a violência tem muito a ver com tristeza**

343 PESQ: por quê?

344 RMBG1: porque...

345 TFBG1: **eles matam...e ficam triste lá né**

346 RMBG1: assim tia muitas vezes/muitas vezes o **filho é usuário de drogas a mãe** não quer aí às vezes matam **o filho porque tem dívida causa muita tristeza** assim a todos/os **vagabundos** com aqueles **tirroteios** lá na **favela** tira/trocando tiro tia aí pega uma **bala perdida** num **trabalhador** no/num trabalhador

347 PESQ1: então violência pra você é tristeza?

348 RMBG1: pois é tia aí **a família fica muito triste com aquilo**

Na primeira parte da linha 346, o participante explica o porquê da escolha da palavra-chave *tristeza*, e a situação emerge do contexto de tráfico e de consumo de drogas em Fortaleza, onde as drogas são vendidas a crédito. Rapidamente, os usuários viciam-se nos entorpecentes, em especial, no *crack*, alguns começam a vender a droga para sustentar o vício e, muitas vezes, usam-nas quando deveriam vendê-las.

Por outro lado, quando vendem e recebem o dinheiro, não repassam o valor para o cobrador/traficante, usam a quantia para a compra de mais entorpecentes para consumo próprio. Então, o traficante ou o cobrador, caso o viciado não pague, executa a vítima para servir de exemplo e de demonstração de poder. A cena evocada apresenta os seguintes descritores semânticos em relação às consequências do tráfico de drogas para as famílias, em especial, para as mães das vítimas:

TIPO: Violência física

CARACTERIZAÇÃO: Violência Urbana

AÇÃO: homicídio

LOCAL: favela

CAUSA: não pagamento da mercadoria (droga)

AGENTE: traficante ou cobrador

VÍTIMA DIRETA: um filho dependente de drogas

VÍTIMA INDIRETA: a família, a mãe

CONSEQUÊNCIA DIRETA: morte

CONSEQUÊNCIA INDIRETA: tristeza para a família

DANOS: físicos e morais

Na segunda da linha 346, Ronald evoca outra situação vinculada a sua palavra-chave metonimicamente pronunciada *tristeza*. Essa palavra-chave anuncia o MCI Proposicional do tipo *frame*: tiroteio do qual emerge os seguintes elementos constitutivos: favela; tráfico de drogas; bala perdida; tristeza; morte de inocentes (trabalhador); inseridos nos seguintes descritores:

TIPO: Violência física

CARACTERIZAÇÃO: Violência Urbana

AÇÃO: atirar

LOCAL: favela

INSTRUMENTO: arma de fogo

AGENTE: vagabundos/bala perdida

CONSEQUÊNCIA: morte

VÍTIMA DIRETA: trabalhador

VÍTIMA INDIRETA: família

DANO DIRETO: físico *corporal* perceptível

DANO INDIRETO: tristeza, insegurança, medo

Importante destacar que o agente de violência é conceptualizado de forma metonímica quando o estudante se refere aos AGENTES como “vagabundos com aqueles tiroteios lá na favela tira/trocando tiro tia aí pega uma bala perdida num trabalhador no/num trabalhador (Linha 346). Na perspectiva de AGENTE, ele é nomeado como vagabundo, alguém marginalizado, termo pejorativo ao se referir aos agentes de violência. Por outro lado, as vítimas são trabalhadores. A constituição do MCI Proposicional do tipo *frame*, apresenta bases metonímicas: AGENTE PELO SEU ATRIBUTO (vagabundo) e VÍTIMA PELA SUA OCUPAÇÃO/PAPEL SOCIAL (trabalhador). Para o lugar da cena: favela, Adorno (2002, p.84) comenta:

Registros de mortes violentas revelam maior incidência nos bairros que compõem a periferia urbana onde são precárias as condições sociais de existência coletiva e onde a qualidade de vida é acentuadamente degradada. Há fortes evidências de que o risco de ser vítima de homicídio é significativamente superior entre aqueles que habitam áreas, regiões ou bairros com déficits sociais e de infra-estrutura urbana.

O autor mostra-nos que a prototipicidade do local de violência comunicada por Marcos, ancora-se também nos casos de incidência registrado em locais de risco, o que permite justificar que os protótipos são socioculturalmente delineados.

Na explicitação do sentimento de tristeza, os alunos ora usam de outro sentimento para explicar o sentimento em foco, ora contextualizam ou dão exemplos para comunicar o que pensam que seria a tristeza:

349 PESQ1: como é **essa tristeza?**
 350 TFBG1: **angustiada**
 [...]
 353 RMBG1: foi éh ôh tia eu acho assim éh a tristeza que **a gente tá vendo como o mundo tá hoje a gente não tem como melhorar o mundo hoje eu acho assim**

Para Ronald, tristeza é ver como o mundo está hoje. Nessa expressão metafórica, temos a presença da metáfora conceitual COMPREENDER É VER. Essa metáfora pode ser analisada sob uma base metonímica – os dois domínios, VER e COMPREENDER pertenceriam a um mesmo domínio superordenado, o da percepção sensitiva (Visual e mental). Perceber, entender e ver as ações violentas do mundo causam tristeza, o que pode evocar a metonímia EFEITO PELA CAUSA.

Também, o sentimento de tristeza é consequência da compreensão que se tem acerca da presença de ações violentas das pessoas em nossa sociedade. Então, MUNDO ESTÁ PELAS AÇÕES DAS PESSOAS DO MUNDO, processo metonímico PARTE PELO TODO:

354 PESQ1: mas o que é essa tristeza?
 355 RMBG1: tia **eu não consigo explicar assim**
 356 PESQ1: usa algum exemplo alguma coisa
 357 RMBG1: ai deixa eu ver
 358 PESQ1: **tristeza** parece com o quê?
 359 RMBG1: ah tia **parece assim que o mundo vai acabar muitas coisas**
 360 SFBG1: **falta de amor**
 361 RMBG1: **é parece assim que o mundo vai acabar**

Na linha 359, Ronald afirma que tristeza parece que o mundo vai se acabar. O mundo está pelas pessoas do mundo, como a situação de violência é alarmante, muitas pessoas morrem, dando a sensação de que tudo pode se acabar. Ronald não demonstra esperança e mostra-se impotente em relação a dias melhores.

Sandra (linha 360) colabora com a entrevista e menciona que TRISTEZA É FALTA DE AMOR porque as pessoas que não têm amor pelos seus semelhantes, cometem atos de violência. Então, VIOLÊNCIA É FALTA DE AMOR (CAUSA PELO EFEITO), se houvesse o sentimento de amor entre as pessoas, não haveria tristeza e não existiria violência. O amor é uma virtude de força moral, que levaria a ações positivas visando o bem-estar.

Interessante ressaltar a concepção de tristeza comunicada por Marcos:

366 MMBG1: **tristeza é uma é uma forma de você botar pra fora o que você sente** quando aconte/quando algum ente querido morre ou quando **você está sentindo alguma coisa muito ruim no peito** tristeza é quando você não você est/quando você não/quando **você não quer falar com ninguém** você está/você está **ouvindo só músicas de fossa**
 367 PESQ1: vocês acham que tristeza tem a ver com violência
 368 RMBG1: sim

Na linha 366, as expressões linguísticas pronunciadas por Marcos, permite-nos analisar suas construções em termos metafóricos e metonímicos. Na primeira, temos uma projeção metafórica do CORPO É RECIPIENTE em que ESTADOS EMOCIONAIS SÃO ENTIDADES DENTRO DE UMA PESSOA.

Observamos que essa construção colabora com a ideia de que pensamos e formulamos os conceitos a partir de uma base corpórea. À expressão utilizada “colocar para fora” subjaz o esquema de imagem DENTRO-FORA. Quando algo está dentro de você lhe pertence, quando você coloca para fora, ele sai. Para que a tristeza saia, você escuta música de fossa, isto é, em nossa cultura quando alguém está muito triste por alguma razão, ele escuta músicas tristes, vive a tristeza como forma de fazer com que ela passe, não quer falar com ninguém, está sem vontade de falar. Marcos apresentou a base corpórea para tristeza como sentir uma coisa ruim no peito, peito está pelo mal-estar causado pela perda de um ente querido. O peito representa a região do coração, metaforizado como CENTRO DAS EMOÇÕES.

Observamos, então que para conceptualizar tristeza, Marcos exemplificou com os modelos cognitivos idealizados relacionados a como uma pessoa, em nosso contexto, comporta-se quando está triste, tudo para nos fazer entendê-lo. As suas crenças, opiniões, formas de conceptualizar e estruturar o conhecimento advém de fato, das experiências de base cultural e corpórea.

Finalmente, para concluir o Grupo 01, Marcos escolheu as palavras-chave *morte*, *assalto*, *Rio de Janeiro*. Para morte, o aluno justifica da seguinte maneira:

370 MMBG1: porque a vio/violência **gera morte**
 371 PESQ1: que tipo de morte? como é essa morte?
 372 SFBG1: **agressiva**
 373 PESQ1: morte agressiva?
 374 MMBG1: mor/uma morte tia que não é muito/uma morte por nada por dinheiro por droga que não importa que
 375 PESQ1: e essa morte acontece?
 376 MMBG1: muito
 377 PESQ1: como? onde?
 378 MMBG1: no **Rio de Janeiro**
 379 PESQ1: aqui em Fortaleza acontece?
 380 MMBG1: ah bom em todo lugar tia em todo lugar que você está a não ser () em outros países

A palavra-chave *morte* foi metonimicamente escolhida por Marcos em que o EFEITO da violência é tomado pela AÇÃO de violência. O aluno justifica em ratificar o que o seu grupo já havia discutido, morte agressiva, aquela causada por dinheiro e por drogas.

Em relação ao desenvolvimento das ideias apresentadas pelo participante, podemos analisar a expressão “violência gera morte” (linha 370) na

perspectiva da metáfora ou da metonímia. Na metáfora ontológica, fenômenos são considerados entidades, neste caso, VIOLÊNCIA É UMA ENTIDADE CAPAZ DE PRODUZIR MORTE, ela é personificada como um INIMIGO que age contra os seres humanos, gerando MORTE. Nesse modelo, há uma metáfora que subjaz a categoria VIOLÊNCIA É UM INIMIGO¹¹.

No Grupo 02, constituído de jovens brasileiros, três participantes escolheram a palavra-chave *morte*:

389 PESQ1: a Georgia colocou morte, o Josué colocou morte... vocês três colocaram morte... num foi? então... a tia Meire quer saber porque vocês colocaram morte quando se falou de violência

390. JMBG2: **por que com a violência muita gente morre... tem a morte na violência**

391 PESQ1: é porque tem morte na violência... Georgia...

392 JMBG2: a maioria das vezes **tem morte na violência**

393 PESQ1: na maioria das vezes tem morte na violência... Georgia... porque você colocou morte?

394 GFBG2: sei lá porque... não sei explicar () acontecem **tirroteios aí morre alguém**

395 FFBG2: tia.. eu botei morte.. ah tia não sei explicar não... porque através da violência...muitas vezes... **essas pessoas... acontece a morte... elas matam com arma... com faca**

396 GFBG2: **mas acontece a morte**

397 FFBG2: é... a **morte acontece por causa de um cigarro por causa de dinheiro**

398 GFBG2: **por causa de cinco centavos... dez centavos acontece a morte**

Conforme explicitado pelos estudantes do Grupo 02, a estrutura conceptual da categoria VIOLÊNCIA é metonimicamente comunicada: O EFEITO DA VIOLÊNCIA É VIOLÊNCIA. Para explicar a escolha da palavra-chave *morte*, eles recorrem aos seus conhecimentos de mundo e associam morte a tirroteios, armas e facas – bem como citam as causas da morte como disputa de cigarros, dinheiro (cinco centavos, dez centavos). A partir das falas dos participantes desse Grupo, podemos anunciar MORTE em termos de Modelo Cognitivo Proposicional do tipo *frame*, uma vez que contém elementos constitutivos como ARMAS, TIROTEIOS, FACAS, DISPUTA POR CIGARROS, DINHEIRO (CINCO, DEZ CENTAVOS). A configuração do cenário da categoria VIOLÊNCIA está em termos físicos com dano

¹¹ Podemos analisar também na perspectiva de Feltes (2010, no prelo) em que ela lança um outro foco, em que o agente personificado não seria apenas a VIOLÊNCIA, mas as INSTITUIÇÕES POLÍTICAS SOCIAIS que não garantem o direito a uma vida em sociedade segura – VIOLÊNCIA ESTÁ POR INSTITUIÇÃO, neste caso, segundo a autora, teríamos um processo tanto metafórico quanto metonímico, estes a depender do ponto de vista do analista.

perceptível fatal, os instrumentos citados são armas de fogo e faca, neste âmbito há uma ideia de banalização da vida.

Pensamento semelhante foi desenvolvido no Grupo 03. Hallison escolheu *morte* e afirma que as pessoas morrem por causa de dez centavos, como proferida por Georgia, Grupo 02. Hallison cita o exemplo “fictício” do tio:

6 HMBG3: porque... por causa de dez centavos... **um exemplo... meu tio tá fumando** cigarro aí chega um cara e pede... por causa que só porque meu tio não deu cigarro pra ele **ele chega e mata meu tio...** por isso morte por causa...

Hallison cita um exemplo de possibilidade de violência em que a VÍTIMA seria o seu tio, o AGENTE, um cara (homem do sexo masculino), o local supostamente público, uma vez que o homem chega para pedir um cigarro (objeto desencadeador da ação de violência), a negação de fornecer o cigarro no valor aproximado de dez centavos, e a consequência, o AGENTE mata o tio.

O estudante cita esse caso prototípico de morte a partir de seus conhecimentos e experiências prévias que influenciam a sua forma de conceber e comunicar o mundo de insegurança vivido, onde existe porte ilegal de armas, impunidade e consequente banalização da vida. Para ele, o subModelo Cognitivo Idealizado de morte é projetado em VIOLÊNCIA É MATAR POR UM CIGARRO, construção conceptual situada do fenômeno social da violência denunciada por Hallison.

Ao escolher a palavra MORTE, André, Grupo 04, estudante de língua francesa, mostrou a mesma concepção de Marcos, Grupo 01 e comunicou-nos a essa concepção, a partir de mapeamentos metafóricos por um lado, e metonímicos por outro:

1. PESQ2: Vous avez chacun écrit trois mots qui vous viennent à l'esprit lorsque vous décrivez un acte violent. André, est ce que tu voudrais commencer en lisant les trois mots que tu as écrit et nous expliquer pourquoi. (PESQ2: Cada um de vocês escreveram três palavras que vieram a mente de vocês logo que descreveram um ato violento. André, você poderia começar lendo as três palavras que você escreveu e nos explicar o porquê)
2. AMFG4: La mort parce que souvent la violence engendre la mort, le sang car heu enfin en général quand on utilise la violence ca finit toujours, bien souvent avec du sang et les armes parce que on utilise souvent les armes. (AMFG4: **A morte, porque sempre violência gera a morte, o sangue pois**

heu, enfim, em geral, quando se utiliza a violência esta sempre acaba em morte, **muito sempre com sangue e as armas porque se utiliza sempre as armas**)

André não especifica o entorno em que ocorre a morte, ele relaciona as três palavras escolhidas em um cenário de violência com morte, sangue e uso de arma. Então, para ele o sangue, segunda palavra escolhida é a concretização da morte, isto é, representa a MORTE:

VIOLÊNCIA GERA MORTE

VIOLÊNCIA ACABA EM SANGUE

SANGUE É MORTE

Identificamos nessa construção, o esquema de imagem cinestésico de PERCURSO que estrutura o conceito de VIOLÊNCIA. No PERCURSO, temos o esquema de MOVIMENTO, que justifica a escolha do verbo gerar, sendo a violência algo dinâmico, gerado, construído e que apresenta um INICIO-MEIO-FIM, em que o fim é o sangue vinculado a consequência fatal, a morte. André ainda explica que:

5 PESQ2: Tu peux préciser pourquoi le sang? (PESQ2: Você pode precisar porque o sangue?)

6 AMFG4: Le sang parce que la violence se finit toujours dans le sang.
(AMFG4: **O sangue porque a violência acaba sempre dentro do sangue**)

Em geral, em todos os grupos, quando indagamos, pedimos esclarecimentos, eles se esforçam para se fazer entender e não raro, nessas tentativas de precisão, utilizam esquemas de imagens, modelos metonímicos e modelos metafóricos. Por exemplo, (linhas 05,06) André reforça que VIOLÊNCIA É MORTE e MORTE É SANGUE, ao utilizar a expressão, “a violência acaba sempre dentro do sangue”. Ele escolhe a preposição dentro, porque ressalta a presença forte do sangue em situações de violência, neste caso, inferimos que DENTRO, não foi uma escolha usual da língua porque na linha 03/04 ele opta *por* a “violência acaba com o sangue”. A escolha linguística “*dentro do sangue*” reforça, dessa forma, o teor da cena evocada pelo participante. A violência é comunicada como uma ENTIDADE que tem início, uma atividade, uma ação, essa ação entra em estado de inatividade quando “acaba dentro do sangue”. O sangue representa a morte, essa cessa/termina a ação da violência.

O entrevistador francês, nosso colaborador, solicita um exemplo que de maneira geral é citado pelo jovem:

7 PESQ2: *D'accord, par exemple ?* (PESQ2: Sim, por exemplo?)

8 AMFG4: *Par exemple quand heu quelqu'un poignarde une autre personne en général ça se finit dans le sang.* (AMFG4: Por exemplo, quando heu alguém **apunhala uma outra pessoa, em geral isto acaba em (no, dentro do) sangue**)

Neste exemplo citado, por André, temos:

TIPO: Violência física

CARACTERIZAÇÃO: indeterminada

ACÃO: Apunhalar

AGENTE: Alguém

VITIMA: Outra Pessoa

INSTRUMENTO: Armas/Punhal

EFEITO: Morte/Sangue

No grupo 05, formado também por franceses, Myriam escolheu a palavra-chave *morte*. Para ela, na maioria das vezes quando se há violência, há morte. Então, perguntamos se sempre há morte e ela respondeu da seguinte forma:

48 PESQ1: *En général, la violence se finit avec un mort ou non ? A ton avis ? En général, ce que tu connais comme violence, ça finit avec la mort ?* (PESQ1: Em geral, a violência acaba com a morte ou não? Em tua opinião? Em geral, aquilo que você conhece como violência, acaba em morte?)

49 MFFG5: *Ce que je connais, la plupart, la plupart se finit avec la mort.* (MFFG5: Aquilo que eu conheço, **a maior parte termina com a morte**)

50 PESQ1: *Par exemple ?* (PESQ1: Por exemplo?)

51 MFFG5: *Ben la guerre... euh... je sais pas trop... il y a beaucoup de choses mais...* (MFFG5: Bem, **a guerra**...euh...eu não sei muito...há muitas coisas mas...)

O que merece destaque nessa ocorrência é que para aluna, morte está vinculado ao Modelo Cognitivo Proposicional do tipo *frame* GUERRA. Enquanto os alunos brasileiros discorrem sobre morte vinculada a violência urbana: tiroteios, drogas, brigas de gangues, morte por causa de dinheiro (cinco centavos, dez

centavos), assaltos, a estudante francesa não sabe muito dizer (Linha 51) e cita um sub-Modelo Cognitivo Idealizado de violência, GUERRA. Esse modelo foi evocado por François, também do Grupo 05, em que VIOLÊNCIA É GUERRA, VIOLÊNCIA É MORTE:

2 FMFG5: J'ai mis la guerre parce que c'est violent, il y a plein de morts. (...)
(FMFG5: Eu coloquei a **guerra porque é violenta, há muitas mortes** [...])

De fato, os estudantes brasileiros devido as suas experiências e o contorno sociocultural, apresentaram exemplos menos gerais, trazidos de suas experiências diretas ou indiretas e casos advindos de informações veiculadas pela televisão. Para assegurar essa informação construída com base nas informações contidas nas entrevistas, no tópico MORTE, Marcos, Grupo 01, cita um exemplo de morte, vinculado ao tráfico de drogas:

387 MMBG1: a morte ela é tipo uma forma de expressar a violência a violência se expressa pela morte
388 PESQ1: como assim?
389 MMBG1: como assim tia é tipo assim tia eu sou/eu sou um ó um alto traficante aí o Ronald ele tá ele comprou droga de mim ele tá me devendo muito dinheiro...
390 PESQ1: ahn
391 MMBG1: então isso é uma violência já só essa/isso já é uma violência eu ameaço ele já é uma violência agora o que a violência gera é a morte a causa/a causa da morte é a violência então quando eu vou fazer violência a ele vou pedir dinheiro vou/vou bater nele até que um dia vai esgotar minha paciência e eu vou matar ele e então...
392 RMBG1: vai ocasionar morte
393 TFBG1: vou mandar matar

O que vamos ratificar nos fragmentos é que a morte é ocasionada pelas dívidas com os traficantes, um ALTO TRAFICANTE, cargo de importância e poder, ou TAMANHO É IMPORTÂNCIA.

O alto traficante ameaça o devedor, e para o aluno AMEAÇA DE MORTE É VIOLÊNCIA (linha 391), uma vez que ocasiona sentimento de mal-estar, a pessoa fica com medo, sente-se mal. Podemos entender que a AMEAÇA É UM INSTRUMENTO DE VIOLÊNCIA, é uma prévia para a violência física, no caso traficante. O cenário delineado por Marcos, em que o devedor está devendo “muito dinheiro” já se constitui uma violência, no início da linha 391, ela fala “já só isso é uma violência [...]”, isto é, você dever a um “alto traficante”, uma pessoa perigosa que pode te matar, te bater e te ameaçar, já é violência.

Marcos concebe PACIÊNCIA como um objeto esgotável em que o corpo do traficante é um RECIPIENTE que contém a paciência.

Marcos entende a situação descrita em termos de PERCURSO:

ORIGEM: traficante

PERCURSO: venda da droga; não pagamento pela mercadoria; agressão física na vítima; esgotamento da paciência do traficante

DESTINO: morte do devedor

Neste cenário existe um *frame* TRANSAÇÃO COMERCIAL DE DROGAS, que possui uma logística própria, conforme sinalizamos em outro momento. A droga é uma mercadoria, o viciado é o cliente, o traficante é o vendedor ou o patrão, uma vez que ele pode ter vendedores, cobradores. Comumente, o cliente torna-se vendedor e, dessa forma, o traficante tem o poder sobre ele. Nessa transação, quem não paga é ameaçado, sofre violência física e se não tiver o dinheiro para pagar, quita a conta com a sua própria vida.

Para Marcos, MORTE É EXPRESSÃO DE VIOLÊNCIA, (linha 387), a morte é um indicador de violência, uma comunicação de violência, uma demonstração prototípica de violência.

Na continuação da análise do Grupo 01, foco dessa seção, Marcos escolhe a palavra ASSALTO, e os alunos citam vários exemplos de assaltos que aconteceram com os membros da família, com os amigos, com os vizinhos e até com eles próprios. Desta forma, extraímos os seguintes trechos dos quais consideramos relevantes pela linguagem figura inerente:

394 PESQ1: certo e assalto? por que que você que o Marcos o Marcos falou sobre assalto quando eu chamei violência ele falou assalto

395 MMBG1: **assalto tia porque a violência está ligada a assalto tudo tudo você pode ver que a...**

396 SFBG1: por exemplo **se você não quiser dar uma bolsa você dá ou então você morre**

Em virtude da recorrência de assaltos nas grandes capitais, os alunos conceptualizam VIOLÊNCIA em termos de assalto, porque assalto faz parte do cenário de violência cotidiana (linha 395). Sandra colabora com a entrevista e

conclui a partir do discurso emergente que como **VIOLÊNCIA É MORTE, VIOLÊNCIA É ASSALTO**, então, **ASSALTO É MORTE**.

Marcos evoca um Modelo Cognitivo Idealizado de assalto bastante prototípico em que o assaltante entra na casa da vítima de madrugada enquanto a vítima está dormindo com a sua família, o invasor coloca a arma na cabeça do dono da casa de modo a acordar impetuosamente a vítima, perguntando sobre o cofre, sobre as jóias e sobre o dinheiro, conforme a narrativa:

414 MMBG1: tia **todo lugar é perigoso** você está na **sua casa** dormindo deitado com toda a sua família e de repente você escuta um barulho **uma arma na sua cabeça** ameaçando **cadê o cofre?** Cadê o cofre? Cadê as/cadê **as jóias?** Cadê o/cadê **o dinheiro?** e é isso o **mundo está assim**
 415 TFBG1: tia deixa eu falar
 416 PESQ1: **vocês se sentem seguros?**
 417 MMBG1: **não** tia
 418 TFBG1: **não**

Os estudantes não se sentem seguros e Telma afirma que os assaltos acontecem dentro do ônibus, onde caso a pessoa não entregue o objeto de valor, ela torna-se vítima de violência física - o cabo do revólver serve de instrumento para agredir a vítima, Telma se coloca no discurso ao utilizar a expressão “a gente” de modo a comunicar o evento como sendo a vítima desse tipo de ação:

419 TFBG1: sim tia deixa eu falar porque assim às vezes a gente **tá até dentro do ônibus aí sobe assaltante “passa tudo passa tudo”** aí ôh a gente não quer dar ai bate assim na gente **taca o cabo do revólver como aconteceu com a minha tia** minha tia tinha uma loja aqui no/no [bairro perigoso de Fortaleza] Tancredo aí veio uma ruma de **assaltante assaltou** ela aí ela tava com a minha prima de cinco anos né assaltou ela aí assaltou meu tio pegou a chave do carro do meu tio também como é que a gente pode dizer

Durante a entrevista, observamos uma forte emoção de Telma ao contar a história da família de seu tio. Perguntamos como o tio da entrevistada se sentiu em decorrência do assalto, este foi expresso pela palavra traumatizado, que após assaltos constantes sofridos por ele, mudou-se para o interior:

428 PESQ1: como é que você acha que o seu tio se sentiu?
 429 MMBG1: tia só uma coisa foi mais prejuízo
 TFBG1: foi mais prejuízo como é que se diz? Não material mas sim/Ca:::/com mais como é que se diz?
 430 SFBG1: **carnal**
 431 MMBG1: não como é que se diz como é que eu posso dizer? A pessoa fo/foi mais um prejuízo que **a pessoa ficou traumatizada**

432 TFBG1: aham aí tia sim isso foi três/dois assaltos desse aí tentaram assaltar ele de novo **ele não aguentou aí foi embora** ele tinha/ele tinha uma casa/uma casa e tanto ele tinha uma casa aqui e tanto uma loja que vendia muito bem...tinha uma hilux aí ele foi embora pra interior aí lá ele tem o carrinho dele

433 PESQ1: e por que que ele foi embora pro interior?

434 TFBG1: porque ele **não aguentou mais tanta violência** entendeu?

Ela busca a palavra para expressar a superioridade do prejuízo material quando ressalta o prejuízo maior, o dano psicológico. Ao se questionar o que é traumatizado, Ronald afirma que:

443 RMBG1: a pessoa fica com insegurança de sair no meio da rua com medo de ser assaltada

Uma vez que o tópico é assalto, Ronald utiliza-se de recursos metonímicos ligado ao contexto da entrevista, EFEITOS PELA CAUSA:

TRAUMA É INSEGURANÇA

TRAUMA É MEDO DE SAIR NA RUA

TRAUMA É MEDO DE SER ASSALTADO

Outro sentimento pela situação de insegurança/assalto foi manifestado por Marcos:

456 PESQ1: e como é que você se sente?

457 MMBG1: **eu me sinto desolado** né porque hoje em dia a gente num tem/se a **gente pisa no chão a gente sabe que não num é**

458 TFBG1: seguro

459 MMBG1: se eu tô aqui a gente pensa por exemplo **eu tô na minha casa eu tô pisando no chão eu sei que isso num é mais meu é território dos bandidos**

460 PESQ1: hu:::m

461 MMBG1: porque eles pode entrar **a qualquer hora e me matar me assaltar**

Para Marcos, sentir-se DESOLADO É NÃO TER UM CHÃO SEGURO PARA PISAR, então,

INSEGURANÇA É DESOLACÃO

DESOLACÃO É NÃO TER TERRITÓRIO

INSEGURANÇA É PISAR EM TERRITÓRIO DE BANDIDOS

A CASA É TERRITÓRIO DE BANDIDOS

Na perspectiva do aluno, a casa não é mais um local de segurança, de proteção e de paz, uma vez que pode ser invadida a qualquer momento por bandidos. O nível de violência nas concepções dessas crianças é de total insegurança porque nem dentro de sua casa, eles se sentem seguros, fato que resulta no sentimento de DESOLACÃO. Para ele:

VIOLÊNCIA É INSEGURANCA

VIOLÊNCIA É DESOLACÃO

É digno de nota a escolha da palavra para se referir ao sentimento ocasionado pela situação de assalto em Fortaleza. O termo desolado está associado à falta de amparo; isolamento, abandono, grande aflição causada por desgraça ou infortúnio; tristeza (DICIONÁRIO ELETRÔNICO DA LÍNGUA PORTUGUESA HOUAISS, 2002).

Em suma, esses sentidos descrevem os sentimentos que os adolescentes, merecedores por direito a proteção, sentem em relação ao descaso com a segurança pública e o bem-estar social e urbano.

Para Flora, participante do Grupo 02, vítima direta de assalto e de agressão física narra a estória vivenciada por ela e uma amiga:

178 FFBG2: porque passou um menino aí tava com um celular tocando sabe uma música perto da gente... aí **ele viu tipo o celular da Ariela pra fora**... aí pegou... aí pensava que o celular que tava tocando era da Ariela... e não era... era do menino que tava do nosso lado... aí ele passou...aí ele virou... aí pegou e disse assim...aí **tacou o revólver em mim que ele tacou a lenhada** aí pediu o celular da Ariela... aí a Ariela só fez olhar pra ele e entregou... aí tia se senhora visse no outro dia ficou tudo vermelho por que ele tacou a lenhada

[...]

182 FFBG2: aí ele apertou aí quando eu cheguei a minha mãe pegou aí a gente pegou andamo ainda no **Ronda**...aí a gente foi andando... a gente falou né pros cara que mora lá perto de casa... aí eles ligaram pra todos **os traficante** sabe eles ligando é foi todos pra ligar pra todos

183 PESQ1: quem ligou?

184 FFBG2: os **traficante**... aí ele pegou... aí quando foi assim em uma hora o celular tava lá

185 JMBG2: vixe...

186 FFBG2: **não... já tinham encontrado o celular**

187 PESQ1: o celular da sua amiga...

Interessante a situação narrada por Flora, na concepção do MCI de VIOLÊNCIA, construída a partir de um sumodelo metonímico do tipo exemplo típico, caso Flora. Em VIOLÊNCIA É ASSALTO, temos um exemplo de experiência direta sofrida pela vítima, um caso de assalto no âmbito da violência urbana e vinculada ao tráfico de drogas.

Conforme narrado, Flora ao chegar em casa, juntou-se a sua mãe e elas andaram no Ronda em busca do agressor. Sem êxito, foram na casa de um cara que mora próximo a sua casa, um traficante, e eles ligaram para outros traficantes, “pra todos”, e o celular foi encontrado, conforme Flora prossegue em sua narrativa:

188 FFBG2: aí ele pegou foi lá na minha casa... o **traficante** foi lá na minha casa e falou... olha... a gente já sabe onde é que tá o celular da sua amiga daqui pra noite a **gente pega...** aí tá certo...quando chegou assim não era nem à noite... era cinco e meia... cinco e pouco... aí ((risos de todas as crianças)) aí eles pegaram aí quando foi cinco e meia por aí eles... o celular chegou lá sem o chip ... aí quando chegou sem o chip ele falou... olha se botar o chip eu não sei se botar o chip eu não sei a senha... ele pegou foi lá na **cidade 2000... cidade leste... aí pegaram o chip e as coisa tudim... ainda meteram a peia nele...**

189 PESQ1: no rapaz que assaltou?

190 FFBG2: foi... aí falou né donde era que a gente morava... aí ele pegou esse **ladrão** pegou falou desse jeito... não se eu soubesse onde era que ela era desse canto aí não tinha roubado ela não... o jeito dele... pois agora você tá sabendo não roube mais ela não... ah então tá certo

Neste contexto do caso Flora, o traficante de AGRESSOR, passa a ser um herói que atende ao pedido de uma mãe e de uma menina de 12 anos, agredida e assaltada. O traficante mostrou além de poder, estar “a serviço” da comunidade onde mora, delimitada como sendo a sua área onde outros não teriam o direito de fazer mal a qualquer morador. Então, ele manda bater no assaltante, fazendo justiça com as próprias mãos, uma vez que o ladrão jamais poderia ter assaltado alguém daquela região. A participante acredita que o assaltante é um viciado em drogas, por essa razão a assaltou:

191 PESQ1: por que que você acha que esse assaltante agiu assim com você? a pergunta é importante até pra vocês três... por que que vocês acham que essa pessoa que assaltou a Flora e a amiga dela agiu dessa forma... né... pegando essa arma... fazendo isso? por que Flora você acha que eles agiram assim?

192 FFBG2: **porque ele tava ela tava com muita vontade essas coisas que ele fuma...ele tava tão lombrado que foi se vingar na gente**

193 PESQ1: você perdoaria ele?

194 FFBG2: **perdoaria**

Flora atribui à causa da agressão e do assalto “as coisas” que o agressor fuma, agiu assim porque estava drogado e ela o perdoaria pelos atos cometidos por ele. Na expressão “essas coisas que ele fuma... ele tava tão lombrado que foi se vingar na gente”, Flora estrutura a sua ideia de maneira também metonímica, ele a assaltou por causa do efeito ocasionado pela droga (coisa) e não por ela em si; CONTINENTE PELO CONTEÚDO.

Ao serem perguntados sobre os sentimentos decorrentes da situação, Flora e Georgia disseram medo e Josué mencionou que ficaria nervoso:

206 PESQ1: e como é que você se sente em relação a isso?... se você fosse a Flora
 207 FMBG2: eu não sei explicar
 208 GFBG2: **eu sentiria medo começaria logo a chorar**
 [...]
 211 PESQ1: como é que é o medo?
 212 GFBG2: sim tia... **o medo sei lá... () tipo desse um tiro na gente... né...a gente sente um medo**
 213 JMBG2: **ficava nervoso**

Georgia, linha 208, afirma em situação de medo, ela começaria logo a chorar, um efeito fisiológico prototípico das emoções – ligação metonímica fundada pela relação EFEITO PELA CAUSA. Ao ser perguntada como é o MEDO, ela sente dificuldade em descrevê-lo, e de forma metonímica explica a partir da AÇÃO (TIRO) PELO EFEITO (MEDO). Dessa forma, por inferência, podemos dizer que, para Georgia, MEDO É VONTADE DE CHORAR, MEDO É LEVAR UM TIRO.

Flora descreve o sentimento experienciado durante o assalto da seguinte maneira:

[...]
 221 FFBG2: ah tia ao mesmo tempo **eu não me senti mais de jeito nenhum** () tava mais pensando em nada... aí... quando ele saiu
 222 PESQ1: você não tava mais pensando em nada?
 223 FFBG2: Não... sei lá... **o mundo parou pra mim...** sabe
 224 PESQ1: o mundo parou?
 225 FFBG2: () é a gente ficou assim... sei lá... como se eu tivesse quase que **desmaiando...** não sei o que foi que aconteceu comigo... [...] aí... quando ele saiu eu comecei **a chorar** e fiquei pensando assim quase que eu **ia morrendo...** tia... eu fiquei tão assim... eu passei mais de **dois dias chorando direto... com medo...** sabe... e agora... quando eu ando () só ando com ela...a gente... **por qualquer coisa... se vira e começa a correr**

Kövecses (1986, 2000) estudou as principais metonímias fisiológicas das emoções. Para medo, ele documentou, conforme sistematização de Silva (2003), os seguintes efeitos fisiológicos: palidez; abaixamento da temperatura do corpo, gritos e lágrimas, suor e incapacidade de se movimentar dentre outras.

Flora, na tentativa de descrever o medo, usa de metonímias fisiológicas do corpo para explicar o que sentiu na situação de medo:

- **Durmência:** “ah tia ao mesmo tempo eu não me senti mais de jeito nenhum...” (linha 221)
- **Incapacidade de pensar:** “tava mais pensando em nada...” (linha 221)
- **Inabilidade para se movimentar:** “é a gente ficou assim... sei lá... como se eu tivesse quase que desmaiando...” (linha 225)
- **Choro** (lágrimas): “[...] aí... quando ele saiu, eu comecei a chorar...” (linha 225)

Embora, o foco de nosso trabalho não seja a análise das emoções, seu estudo torna-se pertinente à medida em que ressaltamos os sentimentos e emoções como efeitos e danos causados pela VIOLÊNCIA URBANA em jovens.

Do caso Flora, podemos extrair os seguintes descritores:

TIPO: Violência física

CARACTERIZAÇÃO: Violência Urbana

AÇÃO: ameaçar com um revólver, bater com a lenhada do revólver, roubar

LOCAL: rua

INSTRUMENTO: arma de fogo

AGENTE: viciado

CONSEQUÊNCIA: medo, sentimento de insegurança, trauma

VÍTIMA: garota de 12 anos

DANO: físico, psicológico

A última palavra-chave proferida por Marcos, Grupo 01 foi *Rio de Janeiro*, palavra que para muitos representa a Cidade Maravilhosa, para Marcos essa evoca VIOLÊNCIA nos seguintes termos:

494PESQ1: deixa só ele falar por que ele escolheu Rio de Janeiro... quando eu falei de violência ele escolheu Rio de Janeiro pode falar...

495 MMBG1: tia porque o **Rio de Janeiro é o lugar mais violento de nosso país**... onde tem mais **favela** onde todo dia morre gente... muitas pessoas... onde tem **traficante onde os policiais tentam mas não conseguem limpar a área** então o Rio de Janeiro é como se fosse a **central de violência do nosso país**

496 PESQ1: por que é que o Rio de Janeiro é a central de violência do nosso país?

497 MMBG1: porque tem muitas **favelas** e muitos **bandidos**...

498 PESQ1: e se não tivesse favelas?

499 MMBG1: não teria bandidos...

Essa situação descrita por Marcos foi antes da intervenção do Governo do Brasil em comunhão com as autoridades civis e militares do Rio de Janeiro para intervir na situação dramática ocasionada pelo tráfico de drogas. A ação do governo aconteceu no início do ano de 2011. Então, no contexto histórico da entrevista, os noticiários constantemente apresentavam muitos casos de violência relacionada ao tráfico de drogas. Para Marcos, a violência é pensada em termos de LUGAR, um processo metonímico O LUGAR PELO EVENTO.

Também, identificamos o esquema CENTRO-PERIFERIA, onde o CENTRO é mais importante que a PERIFERIA, esquema inscrito na expressão “o Rio de Janeiro é como se fosse a central de violência do nosso país”. A cidade do Rio de Janeiro está associada ao tráfico de drogas e todo o cenário que se configura ao redor dele: traficantes; usuários; policiais; favelas; tiroteios; morte).

Para Marcos, a violência é constante porque a polícia não consegue combater às ações de violência. Essa ideia é comunicada a partir da metáfora VIOLÊNCIA É SUJEIRA, então, a polícia não consegue limpar a sujeira, limpar a área, isto é, tirar os bandidos do local, mas especificamente, os traficantes. À concepção de Marcos está inerente o Sistema da Metáfora da Moral, especificamente a da PUREZA MORAL. Nela, existe uma relação entre PUREZA e

LIMPEZA que gera a metáfora: PUREZA É LIMPEZA. Se moralidade é conceptualizada no domínio conceitual da pureza e esta como limpeza, surge a metáfora derivada MORALIDADE É LIMPEZA.

Então, se

VIOLÊNCIA É SUJEIRA

VIOLÊNCIA É TRÁFICO DE DROGAS

SER TRAFICANTE É SUJO

SER TRAFICANTE É IMPURO

SER TRAFICANTE É IMORAL

Marcos foi criticado pelos colegas porque relacionou tráfico de drogas com a favela, e alguns moram perto da favela ou tem amigos que moram na favela, logo, a temática foi problematizada. Com intuito de não se generalizar e associar favela de forma pejorativa com violência e tráfico de drogas, presenciamos a seguinte discussão:

513 TFBG1: a favela é tipo um ponto de apoio

514 MMBG1: a **favela é um ponto de tráfico...**

515 TFBG1: [...] então um ponto de apoio

516 MMBG1: [...] **e onde tem tráfico tem violência**

517 TFBG1: sim Marcos mas onde tem tráfico tem violência mas pode **perceber que TODO canto tem violência** pode ser menos...

518 MMBG1: mas o que **causa morte no nosso país? não é tráfico de drogas não?**

Telma acredita que a favela é um ponto de apoio, ser ponto de apoio do tráfico de drogas é uma função da favela e não a sua constituição. A menina defende que não é apenas na favela que tem tráfico de drogas como estava argumentando Marcos conforme a fala inscrita na linha 519:

519 TFBG1: Marcos mas tem em todo canto não é não tia não tem em todo canto tráfico de drogas não?

520 MMBG1: não é violência não?

521 RMBG1: mas é assim no Rio de Janeiro nas favelas

522 ((todos falaram ao mesmo tempo))

523 PESQ1: ((interrompeu a discussão)) aqui tem favela?

524 TODOS: tem

525 PESQ1: tem tráfico de drogas?

526 TODOS: tem

527 MMBG1: tem tia... é só o que tem

528 PESQ1: tráfico de drogas na favela? ((afirmaram com a cabeça))
529 PESQ1: ok... então você falou que a violência está na favela por causa do tráfico de drogas... e tem tráfico de drogas sem ser na favela?
530 TFBG1: tem tia

Telma afirma que em todo canto tem tráfico de drogas não apenas na favela (linhas 519 e 530). A favela é um ponto de apoio do tráfico. Para que algo se sustente é necessário um suporte, ponto está para suporte. Então, o tráfico existe porque a favela fornece esse suporte. Nessa perspectiva, temos a favela como um lugar prototípico de apoio ao tráfico de drogas e, conseqüentemente, atos relacionados à violência.

Assim, finalizamos a análise do Grupo Informante 01 concernente à VIOLÊNCIA FÍSICA. Na próxima seção, iremos apresentar as concepções de VIOLÊNCIA NÃO FÍSICA, tomando como fio condutor as palavras proferidas pelos integrantes do Grupo 01, além de trazer a voz dos adolescentes dos demais grupos participantes para identificação, descrição e análises de pontos recorrentes ou não. Embora o Grupo 01 tenha citado casos de violência doméstica, o ápice das discussões deveram-se a Violência Urbana relacionada ao tráfico de drogas.

4.3.2 Grupo Informante 01: Violência não-física

Nesta seção, analisaremos as palavras-chave que não se relacionam diretamente com a VIOLÊNCIA COM O USO DA FORÇA FÍSICA, embora muitas vezes a escolha da temática como, por exemplo, xingamentos, possa resultar em uma agressão física. Essa delimitação foi realizada como forma de organização na exposição textual do trabalho, uma vez que compreendemos a categoria VIOLÊNCIA de forma híbrida sendo complexo determinar em todos os casos essa divisão por tipo, realizada com o intuito de sistematizar as análises em subcategorias. Começaremos com a introdução das palavras-chave do Grupo Informante 01 e a partir dos temas evocados por elas, introduziremos nas análises as concepções, crenças e formas de organizar a categoria dos outros grupos, procedimento semelhante ao que fizemos na seção anterior.

A palavra-chave *desumanidade*, Grupo 01, foi escolhida por Telma para expressar a sua concepção de VIOLÊNCIA. Segundo nosso ponto de vista,

DESUMANIDADE constitui um nível mais abstrato de construção conceptual da categoria VIOLÊNCIA, uma vez que pode envolver vários agentes ou vítimas (individual, coletivo); natureza dos atos perceptíveis e não-perceptíveis; dano gradual direto e indireto.

Por exemplo, quanto se trata de negligência aos direitos humanos do cidadão tais como moradia, transporte, saneamento básico, alimentação, direito à liberdade, à educação, a trabalho, a salário justo, às vítimas e os agentes são coletivos, o dano é gradual - privar as crianças do direito à educação, acarretará em falta de perspectiva e qualidade de vida para elas a longo prazo. Dessa forma, *desumanidade* opõe-se a humanidade, essa última proveniente de ações éticas e coerentes ao bem-estar humano tanto no plano social quanto coletivo.

Para explicar a escolha da palavra-chave, a entrevistada desenvolve a subcategoria VIOLÊNCIA É DESUMANIDADE, a partir da ideia de COMPARTILHAR como sendo não violência, logo DESUMANIDADE É NÃO COMPARTILHAR. Em relação aos aspectos relacionados a atos desumanos, os participantes posicionam-se da seguinte maneira:

253 TF1BG: desumanidade é assim...é quando/é quando a gente é desumano quando a gente:...de/não compartilha as coisas querer as coisas só pra gente

254 PESQ1: aí você [pensa] que isso é desumanidade não compartilhar as coisas é violência?

255 TF1BG: não não é violência

256 PESQ1: é o quê?

257 TF1BG: mas também assim a gente não compartilhar a coisa a pessoa fica com raiva da gente aí briga com a gente porque “ah mulher tu num me deu isso não” “então amiga eu te dou” aí “ah pois deixe ()” aí já começa uma briga entendeu?

[...]

Telma entende que o não compartilhar é não dar coisas para uma amiga, elemento desencadeador de violência, a pessoa pode “ficar com raiva” e esse sentimento resultar em uma discussão e uma conseqüente briga. Nesse exemplo, a participante retoma o submodelo já discutido em VIOLÊNCIA É BRIGA.

Marcos amplia a concepção de VIOLÊNCIA É NÃO-COMPARTILHAR nos seguintes termos:

262 MM1BG: **tia pois é se você compartilhar você vai ficar sem e não vai causar uma briga [...]**

263 PESQ1: vai ficar sem o quê?

264 MM1BG: **vai ficar sem a sua coisa que você vai compartilhar...e:: vai/não vai gerar uma briga mas agora se você não compartilhar vai gerar uma briga vai ficar só pra você e você não quer ser egoísta** [ficar com as coisas] só pra você...você tem que compartilhar

Para Marcos, no Modelo Cognitivo Idealizado de VIOLÊNCIA É NÃO COMPARTILHAR, há uma relação metonímica de AÇÃO PELOS EFEITOS, comunicada pelos exemplos típicos mencionados também por Telma, dos quais emergem a concepção de VIOLÊNCIA É EGOÍSMO. Nesse caso, podemos inferir que a origem da violência é o egoísmo, manifestado pelas ações de não compartilhar ou não dividir. Marcos pensa que as pessoas não querem “ser egoísta”, isto é, os colegas não vão desejar contribuir para a violência.

Deveras, a violência é um fenômeno causado por inúmeras atitudes egoístas do ser humano. A má distribuição de renda, as desigualdades sociais com todas as suas consequências, os assaltos, os homicídios, os sequestros dentre outras são ações frutos de atitudes egoístas e colaboram para um mundo violento. Entretanto, os adolescentes do Grupo 01 evocam um Modelo Cognitivo Idealizado Metonímico de Não-violência, topicalizado da seguinte maneira:

267 RM1BG: tia compartilhar é antigamente por exemplo compartilhar era como antigamente na Igreja Católica na **Última Ceia** todos dividiam o pão o vinho

O contra modelo de VIOLÊNCIA É EGOÍSMO, foi comunicado a partir do Modelo Cognitivo Idealizado Metonímico do tipo exemplo típico, a Última Ceia de Cristo. Jesus Cristo é considerado um AGENTE de paz, pois ele ensinou a compartilhar e isso resulta em bem-estar, em entendimento, em não-violência, em humanidade (que se opõe a desumanidade, palavra-chave desencadeadora dessa discussão). Assim, seguir o Modelo Cognitivo de Compartilhar deixado por Jesus Cristo, tem como consequência o bem-estar humano e a paz. Ronald ainda acrescenta:

276 RM1BG: tia, acho que compartilhar é resumindo tudo é você **ser amigo de todos**

277 MM1BG: não compartilhar não é

278 RM1BG: calma você ser amigo de todos olhe se você tiver uma coisa você compartilha se você/por exemplo/se **você tiver uma felicidade compartilha com todos com aqueles que tão tristes** mesmo que não seja

uma **coisa material uma coisa sentimental você pode compartilhar com seu amigo com todos**

Ser amigo é ser solidário; é compartilhar os bens simbólicos e materiais; é doar; NÃO VIOLÊNCIA É SER AMIGO DE TODOS. Nos termos lakofianos, se você compartilha algo com alguém, você gera crédito, porque “aumentar o bem-estar de outros dá-nos um crédito moral” (FELTES, 2007, p. 333) então: GERAR CRÉDITO É NÃO-VIOLÊNCIA.

Segundo Ronald, a coisa compartilhada pode envolver algo não-material como a felicidade, vista de forma metafórica, uma metáfora ontológica FELICIDADE É UMA ENTIDADE, FELICIDADE É UM BEM, um objeto que se pode dividir com outro e, desse modo, evitar uma briga, impedir uma violência. Em suma, podemos inferir os seguintes acaretamentos para a categoria em foco:

VIOLÊNCIA É DESUMANIDADE

VIOLÊNCIA É NÃO COMPARTILHAR

VIOLÊNCIA É EGOÍSMO

A próxima palavra-chave, relacionada ao tipo de VIOLÊNCIA NÃO FÍSICA proferida por Telma foi *desrespeito*. Com intuito de explicar o porquê da escolha dessa palavra, eles recorreram a situações de desrespeito em relação aos idosos:

198 PESQ1: Telma, quando a tia falou violência, aí a Telma falou, desrespeito por que que você acha Telma, que violência é desrespeito?

199 TFBG1: porque muitas vezes desrespeito é aquelas pessoas que pronto tem umas/tem **gente que tá com o velhinho assim, na rua, aí fica brigando com o velhinho, as crianças fica brigando com o velhinho, num respeita, às vezes, ele até às vezes, ele até sente alguma coisa por causa da gente né, pronto**

200 PESQ1: aí você achou que isso é uma violência?

201 MMBG1: **um ataque cardíaco**

A cena criada vinculada ao desrespeito para com o idoso, foi inspirada em um programa de televisão *Malhação*. Na história, havia um velhinho, cujas crianças, personagens do programa, insultaram ou brigaram com o idoso, então, ele passou mal do coração porque tinha pressão alta e foi para o hospital. Em vista das concepções de VIOLÊNCIA desse grupo, construídas a partir de um Modelo Cognitivo Idealizado Metonímico do tipo exemplo típico caso velhinho, podemos

inferir que, para os participantes desse grupo, DESRESPEITO É AGRESSÃO VERBAL CONTRA OS IDOSOS. Para reafirmar essa concepção construída durante a entrevista, extraímos os seguintes trechos:

205 PESQ1: outra pessoa pode responder o Ronald por que que você acha que desrespeito é uma/um tipo de violência?

206 RMBG1: ôh tia, às vezes

207 SFBG1: porque é uma palavra/uma/um/...por exemplo

208 MM1BG: se você se uma **criança fala uma/uma/uma palavra pro idoso, o idoso pode até morrer na hora** porque, ele se sentiu dá uma dor no coração ele morre

[...]

222 SFBG1: **pela palavra pro velhinho** e pelas...

Na entrevista coletiva, os participantes tendem a reforçar a ideia do colega e Marcos continua a compreender DESRESPEITO como aquele dirigido aos mais velhos. A palavra pronunciada para o velhinho é vista como um RECIPIENTE que comportaria elementos que compusessem uma AGRESSÃO VERBAL, conteúdo desrespeitoso que causaria um DANO FÍSICO, MORAL E PSICOLÓGICO. A palavra, termo explicitado pela criança (linhas 207, 208 e 222), além de ser conceptualizada em termos de RECIPIENTE, é meio ou instrumento de violência, insere-se na VIOLÊNCIA VERBAL.

Ao focalizarmos a palavra como instrumento de violência, na perspectiva de Radden (2003), a relação é metonímica, porque a FORMA de linguagem, a palavra, é representada pelo seu CONTEÚDO: insultos, xingamentos e agressões verbais. Para o autor supracitado, “forma e conteúdo são noções complementares, as quais são assumidas como inseparáveis”.

Compreender a palavra como um RECIPIENTE, leva-nos a combinação da metonímia RECIPIENTE PELO CONTEÚDO e da metáfora estruturada a partir do esquema CONTEÚDO DENTRO DE UM RECIPIENTE em que o significado estaria dentro da palavra. Para as concepções veiculadas por esse grupo, temos os seguintes acarretamentos:

A PALAVRA É UM INSTRUMENTO DE VIOLÊNCIA

A PALAVRA PODE MATAR

A PALAVRA CAUSA DANOS

Marcos afirma ainda, que os jovens precisam compreender que eles irão ficar velhos e que se eles continuarem desrespeitando os idosos, eles serão também desrespeitados no futuro. O futuro é comunicado, representado como sendo o amanhã ou o dia seguinte:

223 MMBG1: pela pessoa jovem, pessoas... ele ser desrespeitado por uma pessoa de vinte anos...são pessoas que não tem a mesma idade, que não respeitam eu mas **todo mundo tem que ter consciência que um dia elas vão chegar na mesma idade que ela está e se ela não respeitarem eles a/ao povo futuro se continuarem dando essa educação, o pessoal futuro, nosso futuro vai ficar comprometido porque os/os/as pessoas que desrespeitam () vão ser desrespeitadas amanhã e não vão respeitar elas também**

Destacamos da fala do entrevistado em “um dia elas [agentes agressores mais jovens] vão chegar na mesma idade que ela [a pessoa idosa] está...”, nessa expressão, a concepção de tempo é estruturada a partir da metáfora TEMPO É UM OBJETO IMÓVEL E NÓS NOS MOVEMOS ATRAVÉS DELE (LAKOFF; JOHNSON, p. 103, 1980). Nessa perspectiva, a pessoa se move e o tempo permanece parado, nós nos movemos em direção a ele, então, o futuro está à frente e para que a violência não aconteça, é preciso dar educação para as pessoas hoje, com o objetivo de não existir o desrespeito amanhã, - a violência é cíclica, os AGENTES hoje, tornar-se-ão vítimas amanhã porque irão envelhecer e serão da mesma forma desrespeitados. Para pôr fim ao ciclo de violência é preciso que os jovens tenham consciência de que ficarão velhos “vão chegar na mesma idade”.

A expressão “todo mundo tem que ter consciência”, em “todo mundo” subjaz o esquema de imagem TODO PELA PARTE. As PARTES são as pessoas individualmente que moram no mundo (o TODO). Então, as pessoas têm que ter consciência, isto é, as pessoas têm que entender, compreender a partir de sua faculdade mental humana, que elas ficarão velhas e poderão enfrentar o mesmo desrespeito que elas dão aos idosos. Consciência, neste caso, é estruturado como um objeto de posse que esta DENTRO do corpo, o RECIPIENTE para consciência. De fato, os sentidos emergentes da categoria VIOLÊNCIA são frutos da cultura; as pessoas ao darem significado, ao organizarem as suas experiências, as suas opiniões e as suas crenças, refletem o modo de atuar e perceber o mundo em um dado momento histórico e socialmente situado.

Em vista dessas considerações e reflexões em torno da concepção, VIOLÊNCIA É DESRESPEITO PARA COM OS IDOSOS, podemos assinalar os seguintes descritores:

TIPO: Violência verbal

CARACTERIZAÇÃO: Violência contra os idosos

LOCAL: Rua

AÇÃO: desrespeitar os idosos

INSTRUMENTO: Palavra

AGENTE: Pessoas mais jovens

VÍTIMA: Idosos

EFEITO para VÍTIMA: Apresentar problemas de saúde (dor no coração)

EFEITO para o AGENTE: Ser desrespeitado amanhã (quando crescer)

DANO: Psicológico, físico e moral

Ainda em relação a VIOLÊNCIA VERBAL, no grupo 5, formado por crianças francesas a violência é entendida também em termos de agressão verbal, e a palavra, instrumento de violência, é estruturada em termos metafóricos: A PALAVRA É UMA ARMA. Quando perguntado durante a entrevista coletiva o que é violência, Jérôme responde que VIOLÊNCIA É FERIR O OUTRO. Para ele, a ação de ferir é realizada com o uso de uma arma física ou com o uso da palavra:

94 JMFG5: Ben euh... en fait, c'est surtout essayer de blesser l'autre. (JMFG5: Bem euh...de fato, é sobretudo **tentar ferir o outro**)

95 PESQ2: D'accord. (PESQ2: De acordo)

96 PESQ1: Avec quoi? (PESQ1: Com quê ?)

97 JMFG5: Avec euh... avec, ben avec d'abord une arme, euh... l'autre il peut aussi en avoir une mais c'est surtout pour se défendre... euh... sinon par, l'arme aussi c'est la parole. (JMFG5: Com euh...com, **primeiro com uma arma**, euh...o outro pode ter uma mas é sobretudo para se defender...euh...se não por, a **arma também é a palavra**)

98 PESQ2: D'accord. (PESQ2: De acordo)

99 JMFG5: Dans les disputes, dans les insultes. (JMFG5: **Nas disputas, nos insultos**)

100 PESQ2: Caroline? (PESQ2: Caroline ?)

101 CFFG5: ...(CFFG5: ...)

102 PESQ2: Tu es d'accord, tu veux ajouter quelque chose? (PESQ2: Você está de acordo, você quer acrescentar alguma coisa?)

103 CFFG5: Je suis d'accord... il a raison. C'est une, c'est une arme la parole, c'est... c'est aussi quelque chose pour se défendre. (CFFG5: Eu sou de acordo...ele tem razão. É uma, **é uma arma a palavra, é...é também algo para se defender**)

Nos termos de violência verbal, a palavra é metaforicamente conceptualizada como um instrumento de violência que pode ferir a pessoa, nos casos de insultos e de discussões: A PALAVRA É UMA ARMA DE ATAQUE. Por outro lado, Caroline acredita que a palavra também pode ser utilizada não apenas como um instrumento de violência, mas como um instrumento para se defender da violência: A PALAVRA É UMA ARMA DE DEFESA. Sujacente à essa ideia está a metáfora DISCUSSÃO É GUERRA, em que você usa uma arma (a palavra) tanto para se defender quanto para atacar. Discussão nesse caso constitui-se uma VIOLÊNCIA VERBAL sem dano físico perceptível.

Dando continuidade a análise do Grupo 01, no que diz respeito à VIOLÊNCIA NÃO FÍSICA, especificamente relacionada à VIOLÊNCIA VERBAL, Ronald, escolheu paz, uma vez que quando assiste aos noticiários de televisão sobre violência – ele pensa que o mundo precisa de paz. E a segunda palavra-chave foi *carinho*, em relação a ela, o participante tece os seguintes comentários:

315 PESQ1: muito bem e carinho?

316 RMBG1: Do mesmo jeito ah tia por **falta de carinho** assim também como a telma falou violência sexual como os pais faz com os filhos isso é/também é falta de carinho tia com o seu próprio filho com o/éh::...eu tenho um exemplo a minha tia faz nada disso não mas teve gente que chama a minha f::a/minha madrinha **chama os filhos de cão**...chama os filhos de num sei quê tia isso é/**num é uma violência de apanhar uma violência de**

317 TFBG1: **de bater**

318 RMBG1: de bater mas é uma **violência que marca a criança**

319 PESQ1: marca nela?

320 RMBG1: marca não eu digo assim a criança

321 TFBG1: dói

322 RMBG1: **fica com aquilo na cabeça**

Ronald acredita que a violência não é somente aquela de bater, que usa a força física. De forma metafórica, menciona que a VIOLÊNCIA MARCA A CRIANÇA, a produção dessa metáfora foi tão espontânea que quando questionamos “marca nela?” (linha 319), ele acreditou que entendemos a expressão de forma literal e

responde que não marca, mas a criança “fica com aquilo na cabeça” (linha 322), de modo que utiliza outra metáfora para explicar a anterior.

Dessa forma, o processo metafórico estruturante da concepção de violência verbal, evocada pela palavra-chave *carinho*, como um tipo de violência que marca apresenta dois domínios:

Quadro 9: Metáfora VIOLÊNCIA É MARCAR COM PALAVRAS

FONTE	ALVO
Marcar a criança	Consequência da Violência verbal
<ul style="list-style-type: none"> • pôr uma etiqueta; • por um sinal, algo de identificação; • marcar. 	<ul style="list-style-type: none"> • receber xingamentos da mãe é algo ruim que causa mal-estar. • a criança ficará com a lembrança do insulto, dos xingamentos;

Fonte: Do autor

Então, da metáfora VIOLÊNCIA É MARCAR COM PALAVRAS, podemos inferir os seguintes acarretamentos:

VIOLÊNCIA É AGRESSÃO VERBAL

VIOLÊNCIA VERBAL É A MÃE CHAMAR OS FILHOS DE CÃO

VIOLÊNCIA VERBAL DÓI

VIOLÊNCIA VERBAL É QUANDO NÃO ESQUECEMOS AQUILO QUE A MÃE DISSE PORQUE NOS CAUSOU MAL-ESTAR

Ao explicar como VIOLÊNCIA É MARCAR COM PALAVRAS, eles afirmam que marcar com palavras dói e que, a ação de xingar o filho de cão, ou seja, as palavras proferidas pela mãe, permanecem na cabeça dos filhos. Neste entendimento, a base pré-conceptual para a expressão “fica com aquilo na cabeça” (linha 322) é estruturada em termos do esquema RECIPIENTE, a cabeça como um recipiente onde ficam guardadas as agressões verbais, os xingamentos.

De um ponto de vista metafórico, Lakoff (1980, p. 117) afirma que a metáfora subjacente à expressão supracitada é ESTADOS EMOCIONAIS SÃO ENTIDADES DENTRO DE UMA PESSOA. O filho fica triste, magoado com as palavras dirigidas a ele pela mãe, então isso permanece dentro da cabeça, logo, ele

não as esquece. A tristeza resultante da agressão verbal é uma entidade dentro da pessoa.

Em vista do que se discutiu neste submodelo de violência, podemos constatar a interação em diversos fragmentos da metáfora e da metonímia. Metáforas constituídas a partir de metonímias, foram estudadas por GOOSSENS (2003). Para ele, na produção de metáforas, os domínios fonte e alvo podem ser ligados de maneira natural e simultânea em uma cena complexa que permita a formação de uma metonímia – no discurso de Ronald, temos uma cena em que a mãe xinga os filhos e, ao descrever e analisar essa situação, o participante se comunica a partir de Modelos Cognitivos Metafóricos e de Metonímicos. Nesse caso é plausível recorrer a uma análise fundada na interação metáfora e metonímia. Para o autor, esse tipo de ocorrência evidencia que a interação metáfora/metonímia pode acontecer em dados referentes a partes do corpo em que a identificação da metonímia serve de suporte para a ocorrência da metáfora.¹²

Neste sentido, não raro os estudantes utilizam expressões linguísticas que podem ser analisadas na perspectiva da metáfora e da metonímia em que partes do corpo são constitutivas. Neste exemplo, a metáfora se estabelece a partir de um processo metonímico PARTE PELO TODO, uma vez que na cabeça se localiza a mente ou a faculdade do pensamento e das emoções. Dessa forma, o mecanismo cognitivo subjacente ao significado da palavra cabeça é fundado na metonímia, CABEÇA ESTÁ POR PENSAMENTO, a forma de se referir a esse órgão é constituída sociocognitivamente – operação que visa garantir a flexibilidade e a eficácia comunicativa no momento das entrevistas.

Essa relação metáfora e metonímia pode ser exemplificada a partir de expressões linguísticas que envolvem não apenas a cabeça, mas outros órgãos do corpo como a boca. Ainda na discussão do Grupo 01, sobre VIOLÊNCIA VERBAL no contexto familiar, extraímos os seguintes trechos:

[...]

325 TF1BG: eu vou falar tia é porque assim óh porque tem assim óh que minha irmã ela chama os filhos dela de vagabundo de baitola de viado

¹² Outros estudos sobre metáfora e metonímia; DIRVEN, René; PÖRINGS, Ralf.(EDS) Metaphor and metonymy in comparison and contrast. Mouton de Gryter : Berlin, New York. 2003.

minha mãe diz assim “menina num fala isso não porque se ele for um dia tu vai reclamar se eles forem ser...**tu bate na boca**”

326 SF1BG: **a boca tem poder**

327 TF1BG: **tu bate na boca** pra tu dizer isso viu porque se eu te pegar dizendo isso e teus filho for tu vai se/tu nunca vai se perdoar

A interpretação metafórica global das expressões “tu bate na boca” e “a boca tem poder” são construídas sob uma base metonímica, neste caso a metáfora e a metonímia funcionam conjuntamente e de formas complementares com intuito de colaborar para a construção de significados.

Na primeira expressão “tu bate na boca”, a ação de BATER NA BOCA é entendido metaforicamente em termos de não agredir mais verbalmente os filhos, pois agredir teria consequências ruins para os próprios filhos e para a mãe, caso o que ela dissesse viesse a acontecer, pela simples razão de ser a mãe que pronuncia e profetiza, fato que lhe causaria arrependimento. De uma forma figurada BATER NA BOCA É DESTRUIR O QUE SE DISSE, é tentar impedir que o dito aconteça, BATER NA BOCA é destruir a possibilidade de o dito acontecer. Em uma perspectiva metonímica, temos o órgão da fala, BOCA, pela função FALAR. Desse modo:

BATER NA BOCA É NÃO AGREDIR MAIS VERBALMENTE O FILHO

BATER NA BOCA É AUTO-PUNIÇÃO

BATER NA BOCA É CALAR-SE

BATER NA BOCA É IMPEDIR QUE O FILHO TORNE-SE AQUILO QUE SE DISSE

Na ocorrência, a “boca tem poder” (linha 326), o conteúdo das palavras que saem da BOCA tem o poder de fazerem as coisas acontecerem. Então, para Sara, a boca é personalizada como um agente capaz de fazer acontecer o que a mãe diz como ser “vagabundo”, “viado”, “baitola” porque a boca, metaforicamente tem o poder para isso. Então, ela assume o papel de agente da violência. Por outro lado, podemos identificar uma metonímia, o órgão BOCA pela função FALAR, a função estaria relacionada à emissão de palavras de conteúdo insultante, isto é, as

palavras não apropriadas para uma mãe falar para os filhos, fato que se constitui uma violência verbal.

O Modelo Cognitivo Idealizado de mãe como aquela que cuida, que ama, que dá carinho e apoio é quebrado, pois a mãe que xinga, dentro desse modelo, não demonstra amor pelos filhos, e desse modo, atua como um agente de violência porque rompe as expectativas socioculturais e causa mal-estar a sua prole, então para esses participantes específicos, VIOLÊNCIA É A MÃE XINGAR OS FILHOS. Vale pontuar os seguintes descritores semânticos dessa situação:

TIPO: Violência Verbal

CARACTERIZAÇÃO: Violência doméstica

AÇÃO: Xingar

LOCAL: Domicílio

AGENTE: Mãe

VÍTIMA: Filho

INSTRUMENTO: Palavras

EFEITOS: Fazer mal ao filho, causar dor; o filho pode se tornar aquilo de mal que a mãe disse

DANO: Indireto a nível emocional

DANO: gradual

Para exemplificar ainda, a perspectiva teórica da realização da metáfora com fontes metonímicas que envolvem partes do corpo, extraímos do Grupo 05, formado por estudantes franceses, trechos em que o coração foi evidenciado como lugar de emoções ou um espaço específico atingido pela VIOLÊNCIA VERBAL. O local da ação de violência não foi especificado, porque o participante francês apresenta a situação de forma genérica:

62 JMFG5: Et aussi, la plus grande violence c'est aussi l'insulte. (JMFG5: E também, **a maior violência é também o insulto**)

- 63 PESQ2: D'accord. (PESQ2: De acordo)
 64 JMFG5: La peur par la parole, ça peut être très... (JMFG5: **O medo através da palavra**, isso pode ser muito...)
 65 PESQ1: Pourquoi l'insulte c'est une forme de violence pour toi ? (PESQ1: Porque o insulto é uma forma de violência para você?)
 66 JMFG5: Ben parce que ça peut toucher beaucoup plus fort, profondément la personne, au cœur... (JMFG5: Bom, porque isso **pode tocar muito mais forte, profundamente a pessoa, no coração....**)
 67 PESQ1: Touche au cœur... ça ça fait mal? (PESQ1: Toçar o coração...isso isso faz mal?)
 68 JMFG5: Euh non pas forcément euh... on a toujours plus mal au cœur qu'au corps. (JMFG5: Euh não forçosamente euh....há sempre **mais mal ao coração que ao corpo**)

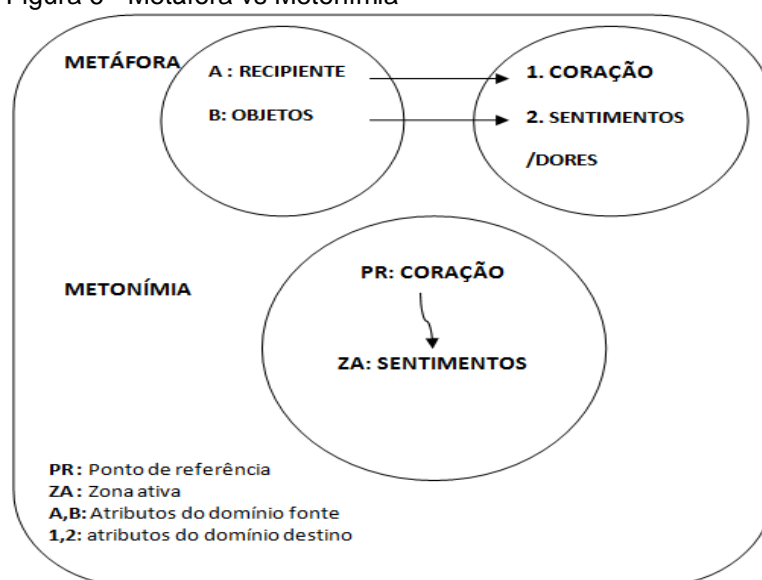
As agressões verbais, segundo Jérôme, é um tipo de violência que causa um mal até mesmo mais forte que uma violência física, porque toca o coração, este representado como o centro dos sentimentos. A metáfora implicada é VIOLÊNCIA VERBAL FAZ MAL AO CORAÇÃO. Como o principal instrumento da violência verbal é a palavra, Jérôme afirma que as palavras causam medo e podem ferir o coração. Medo de ser agredido; de ser insultado; de ser humilhado; de ser ameaçado e de não ser aceito pelos colegas. A título de exemplo de semelhança de pensamento dos participantes franceses e dos brasileiros, vale a pena inserir o trecho pronunciado por Ronald, participante do Grupo 01, que explicita a sua forma de pensar as consequências da violência verbal. Ele cita também o coração, como RECIPIENTE prototípico das emoções:

- RMBI: A violência pra mim... **é uma forma de agredir pessoas**
 PESQ2: uh uhum
 RMBI: como eu já disse de várias maneiras verbal ou fisicamente
 PESQ2: certo, aí o que é pior a verbal ou a física?
 RMBI: A física deixa dores mas passam e as verbais não ...elas ficam no coração da pessoa
 PESQ2: ah então quer dizer que a violência física ela deixa, ela deixa?
 RMBI: Ahham
 PESQ2: deixa o quê?
 RMBI: A agressão física deixa marcas mas com o tempo elas saem, mas a agressão como é que eu posso dizer...
 PESQ1: verbal
 RMBI: Verbal não ...dói mais, machuca o coração [...]

Ronald, do mesmo modo que o estudante francês Jérôme, entende a violência verbal como sendo pior que a violência que envolve um dano físico, porque fica no coração da pessoa (Linha 05). Ele compreende o coração como um RECIPIENTE onde conteria o sofrimento causado pela agressão verbal. Há recorrência da metáfora ESTADOS EMOCIONAIS SÃO ENTIDADES DENTRO DE

UMA PESSOA não mais para se referir ao órgão cabeça mas, dessa vez, ao coração. Sabemos que uma agressão verbal, não faria mal ao órgão do coração, mas a pessoa completa em toda sua plenitude emocional, psicológica e física, o dano físico poderia ocasionar provavelmente em algumas pessoas, efeitos como mal-estar, choros, insônias, dores de cabeça. Em vista disso, o processo metonímico é constituído da PARTE (órgão do ser humano) PELO TODO (a pessoa humana). A leitura da Figura 6:

Figura 6 - Metáfora vs Metonímia



Fonte: Baseada em Cuenca, Hilfert (1999)

No modelo cognitivo metafórico, o instrumento para marcar ou etiquetar uma pessoa são as palavras, esse instrumento utilizado para marcar machuca, causa dor ao coração. O conteúdo das palavras ou seus significados podem deixar a pessoa triste, magoada, ofendida e isso, muito vezes, é tão forte que elas não esquecem as ofensas que causaram mal-estar, isto é, tristeza, decepção - as marcas causadas pela agressão verbal doem, machucam o coração.

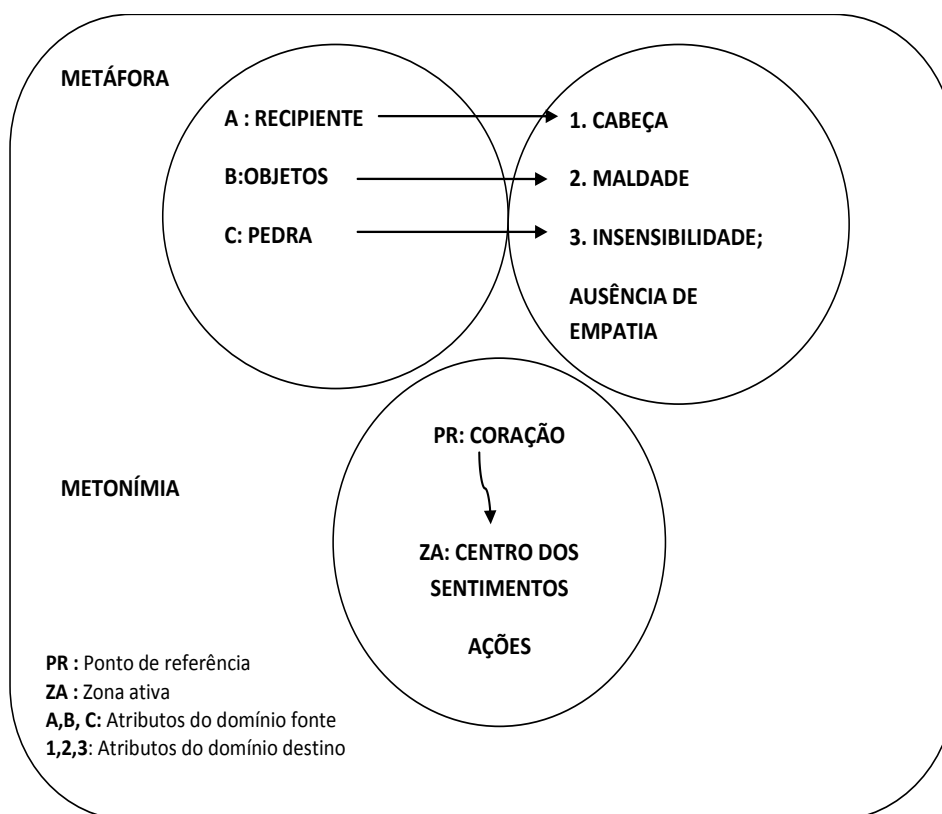
Ainda em relação ao coração, no Grupo 02, ao discutirmos porque determinadas pessoas tornam-se violentas, matam por causa de dez centavos, cinquenta centavos (caso do flanelinha e do taxista) e por ciúmes, os participantes centralizam-se no órgão, o coração como um RECIPIENTE que abriga sentimentos como a maldade, responsável pelos atos de violência, conforme explicitado nos

trechos em que se questiona os motivos de certas pessoas terem esse tipo de ação e, outras não:

72 GFBG2: porque tem umas que **têm maldade no coração**
 [...]
 77 JMBG2: tem o coração de pedra

Mais uma vez, o coração é visto de forma metonímica a PARTE PELO TODO, como o centro das emoções. Ele é retratado como um lugar em que se coloca a maldade, vista metaforicamente como um objeto manipulável: VIOLÊNCIA É TER MALDADE NO CORAÇÃO. Ainda para entender os motivos de uma pessoa cometer violência e outras não, os estudantes mencionam que VIOLÊNCIA É TER O CORAÇÃO DE PEDRA. Ter o coração de pedra é quando a pessoa pratica a violência sem demonstrar arrependimento, age com frieza. A pedra é impenetrável, dura, logo a pessoa não ficaria sensibilizada, ou não apresentaria sentimentos de empatia ao cometer atos de violência, uma pessoa dura. Podemos expor os mapeamentos em que há interação entre metáfora e metonímia na Figura 7:

Figura 7- Metáfora vs Metonímia



Fonte: Baseada em Cuenca, Hilfert (1999)

Citaremos outro exemplo, com intuito de investigar a manifestação da metáfora e da metonímia, no que diz respeito à violência verbal e as suas consequências, conceptualizadas em termos corpóreos. As estruturas conceptuais são comunicadas de formas semelhantes, independentes da cultura e para exemplificar, extraímos mais uma fala de uma criança francesa do Grupo 04, no momento em que ela explica o termo escolhido, *palavra*:

- 117 MFFG5: Et la parole. (MFFG5: E a palavra)
 118 PESQ1: La parole... pourquoi? (PESQ1: A palavra....por quê?)
 119 MFFG5: Ben... souvent ...ben la parole ça peut vraiment, même si, enfin je sais pas mais je connais des filles, des copines qui des fois... disent des paroles, mais pour rire, mais qui peuvent vraiment blesser des gens au fond du cœur, et ça... c'est... vraiment la parole c'est... (MFFG5: Bem...sempre...bem **a palavra isso pode verdadeiramente ferir**, mesmo se, enfim eu não sei mas eu conheço garotas, colegas que às vezes...**dizem palavras, mas para rir, mas que pode verdadeiramente ferir as pessoas no fundo do coração**, e isso...é...verdadeiramente a palavra é...)
 120 PESQ2: On va s'arrêter là. (PESQ2: A gente pára aqui-
 121 PESQ1: Oui. (PESQ1: Sim)

Interessante notar que Myriam escolheu a palavra-chave *palavra* com o objetivo de associar a categoria VIOLÊNCIA, em especial, a subcategoria VIOLÊNCIA VERBAL e, posteriormente, em sua justificativa, citou um exemplo de colegas que usam a palavra como instrumento de violência – falam coisas sobre as outras amigas com o objetivo de apenas rir ou debochar, ação que tem como consequência ferir e magoar a vítima.

Interessante que os sentimentos implicados no contexto da violência verbal evocada pela estudante como, ficar magoada ou triste são “trazidos à existência na interação entre as pessoas reais, ou imaginadas em episódios bem estruturados e em condições históricas específicas” (Harré; Gillett, 1999, p. 128). Para tanto, Myriam bem como os outros sujeitos evocam exemplos, como uma estratégia de contextualização da categoria VIOLÊNCIA e seus efeitos, estratégia eficaz para explicitarem o que pensam sobre VIOLÊNCIA.

Do mesmo modo que no exemplo anterior, a palavra é usada como instrumento de violência verbal que pode atingir o coração da pessoa, isto é, os sentimentos, a auto-estima, a dignidade. Myriam afirma ainda que pode ferir a pessoa no fundo do coração, ou seja, ferir bastante, no âmago do ser. Subjacente à expressão “pode verdadeiramente ferir as pessoas no fundo do coração” está o

esquema imagético CENTRO-PERIFERIA em que a periferia é tida como algo menos importante, menos central. Se a palavra dita atinge “o fundo do coração”, atinge uma parte mais “certeira”, mais vital, mais central, mais importante, por isso, capaz de ferir intensamente, causar danos. Myriam estrutura o subModelo Cognitivo Idealizado de violência a partir da metáfora VIOLÊNCIA É FERIR COM PALAVRAS com os seguintes descritores semânticos:

TIPO: Violência Verbal

CARACTERIZAÇÃO: Violência na escola

LOCAL: escola

AÇÃO: dizer algo desagradável ou debochar

INSTRUMENTO: a palavra

AGENTE: colegas

VÍTIMA: colegas

EFEITO: ferir a pessoa

CAUSA: para rir da vítima

DANO: Moral e psicológico

Dessa forma, observamos que, a maneira de conceptualizar a violência verbal é semelhante nos dois grupos de jovens, franceses e brasileiros em relação à linguagem figurada comunicada de forma metonímica e metafórica. No entanto, Myriam exemplifica de forma diferente, uma vez que ela relaciona a violência verbal prototípica como sendo aquela realizada na escola, a prototipicidade de conceitos mais abstratos estão situadas, nesse exemplo a situações vividas emergentes do contexto mais imediato.

A palavra entendida metaforicamente como instrumento de violência também foi salientada por Laurène, Grupo 04, composto de participantes franceses:

10 PESQ2: D'accord, est-ce que tu peux expliquer chacun, est-ce que tu peux expliquer violence verbale? (PESQ2: Sim, você pode explicar cada um, você pode explicar a **violência verbal**?)

11 LFFG4: ba heu quand on dit des mots violents, [...] ça peut blesser (LFFG4: ba heu quando **se diz palavras violentas**, [...] **isso pode ferir**)

A aluna se expressa metonimicamente ao dizer que as palavras violentas são capazes de ferir as pessoas, PALAVRA ESTÁ PELO CONTEÚDO DESAGRADÁVEL, uma vez que não são as palavras em si que agem violentamente, mas o significado das palavras; o que elas representam, os efeitos que elas podem causar quando são dirigidas a alguém. Ferir em sentido restrito, refere-se a usar algo, ou ter um objeto cortante, perfurante, capaz de ferir alguém ou alguma coisa. Ferir também está colocado em sentido metafórico, embora pouco perceptível devido ao seu uso no cotidiano: FERIR É CAUSAR MAL-ESTAR OU DANO PSICOLÓGICO; A PALAVRA FERRE.

Com esses vários exemplos, podemos concluir que a saliência perceptual de VIOLÊNCIA, expressas pelos estudantes nos dois países foi prototípica no que tange ao uso metafórico e metonímico em relação à violência verbal, a palavra como instrumento prototípico e machucar e ferir o órgão do coração, órgão representado como centro das emoções.

Na próxima seção, analisaremos as singularidades dos Grupos 02 e 03 de brasileiros e Grupos 04, 05 e 06 de franceses.

4.2.3 Principais singularidades dos Grupos 02 e 03 - Estudantes Brasileiros

Os MCIs de violência do Grupo 02, centrou-se na violência urbana relacionada ao tráfico de drogas com a presença de modelos metonímicos do tipo exemplo típico, predominante também em outros grupos, uma vez que esses modelos emergem de fatores socioculturalmente motivados.

Por exemplo, Georgia escolheu a palavra-chave *tiroteio* que envolve o tráfico de drogas, sendo o lugar prototípico, a favela, já discutida na palavra-chave proferida por Ronald, Grupo 01, quando o aluno abordou o sentimento de *tristeza*.

Georgia pensa de forma semelhante a Ronald, quando explica o porquê da escolha de *tiroteio*, e se reporta à favela onde localizam-se os confrontos, **VIOLÊNCIA É CONFRONTO**:

96 GFBG2: porque acontecem muitos **confrontos...tiroteio** né
 97 PESQ1: onde acontece?
 98 GFBG2: sei lá... nas favelas... **tem muitas favelas... tem uma favela lá perto de casa né também**

Flora para reforçar o ambiente nos quais os tiroteios acontecem, narra o caso Victor, um menino de quatorze anos que junto, com um amigo, foi assaltar uma mulher, a mando de traficantes, e foram presos. Embora não tendo idade para entrar em reclusão, o policial disse que não iria soltá-lo, porque o Victor já havia atirado na perna da filha do capitão, alguém socialmente importante, conforme narra a estudante:

101 GFBG2: ah lá tem um homem um menino que é o **filho da mulher do bar** lá perto de casa ele foi preso... por causa que **ele tava com um arma também**
 102 FFBG2: tia... acho que era essa história aí que eu ia contar... eles tavam... ele tinha... ele tinha ele tinha saído sabe com um amigo dele... era o Victor [...]
 103 PESQ1: que parada?
 104 GFBG2: é usar **droga... é assaltar banco...com arma**
 [...]
 108 FFBG2: **ele tem tudo dentro de casa... mas só que é os outros traficante que bota eles pra roubar... e eles rouba... aí tem outro menino [...]**
 [...]
 120 FFBG2: foi **roubar essa mulher...** aí quando chegou lá eles tavam atrás de matar ela lá com o revólver a polícia chegou mesmo na hora pegou... aí trouxe... aí o pai dele viu... [...] um amigo dele... aí chamou o nome dele... aí a polícia pegou e falou desse jeito... é né...aí falou o nome dele... aí... foi você quem deu o tiro nas pernas da filha do capitão... agora você **ele tem só uns catorze anos** e o policial disse que não vai soltar ele
 121 PESQ1: ele foi preso?
 122 GFBG2: Foi ontem... domingo
 [...]
 127 FFBG2: **aí foi tentar matar essa mulher e já tinha dado um tiro na perna da filha do capitão**

A descrição do cenário de violência evoca os seguintes elementos: menores, porte de armas, tentativa de homicídio, tentativa de assalto, polícia, uso e venda de drogas, traficantes. A partir desses elementos, podemos extrair os seguintes descritores do caso Victor:

TIPO: Violência Física

CARACTERIZAÇÃO: Violência Urbana

CAUSA: Tráfico de Drogas

LOCAL: Favela

INSTRUMENTO: Arma de fogo

AGENTES INDIRETOS: traficantes que são mandantes dos assaltos

AGENTES DIRETOS: menores consumidores

VÍTIMAS DIRETAS: duas mulheres (a vítima do assalto e filha do capitão baleada)

VÍTIMAS INDIRETAS: a família dos menores

DANOS: físico perceptível e moral

Os elementos constituintes dos descritores podem ser ampliados, se reconhecermos os danos sociais coletivos perceptíveis e imperceptíveis, ocasionado pelo tráfico e consumo de drogas, uma vez que a impunidade; a falta de polícia qualificada; de educação de qualidade; de saúde pública voltada para o auxílio aos dependentes químicos, a má distribuição de renda e a baixa qualidade de vida, colaboram para os índices alarmantes de violência urbana no contexto do tráfico de drogas.

Outro exemplo de violência vinculada ao tráfico de drogas, foi o citado por Flora no caso ex-mulher de traficante, mas o tipo de violência enquadra-se na doméstica:

258 FFBG2: Eu tenho uma amiga... tia... que o **marido dela é traficante...** só que eles se separaram... ele não mora lá... mas ele quer tudo bem direitinho... teve um dia que ele trancou ela dentro de casa sem tá com ela... trancou ela dentro de casa... aí... ela pulou o muro bem alto...chegou lá em casa toda **arranhada...com olho bem roxo...** porque ela não tava mais aguentando ficar lá dentro...ela começou a chorar... **ele bateu nela porque a casa não tava limpa e ela não tinha feito o almoço**

[...]

274 FFBG2: e ele fala pra ela se tu me denunciar...no dia que tu contar... vai se ver comigo... aí ele diz que vai matar ela

Como a discussão estava centrada no tráfico de drogas em que o traficante é o principal AGENTE de violência, aquele quem manda os menores roubar e matar, aquele responsável por assaltos, tiroteios e mortes, neste momento, a participante Flora narra um fato em que o traficante assume o papel de AGENTE na perspectiva de violência doméstica. Neste momento ou nesse contexto da narrativa, ele não assume o poder pela força física e moral no âmbito das drogas, mas no âmbito familiar, de modo a se constituir um agente de violência doméstica, que exerce uma FORÇA psicológica na vítima, quando a ameaça de morte, VIOLÊNCIA É AMEAÇA:

O cenário apresenta os seguintes descritores:

TIPO: Violência física e psicológica

CARACTERIZAÇÃO: Violência Doméstica

LOCAL: Domicílio

AÇÃO: Arranhar, bater, ameaçar, privar do direito à liberdade

CAUSA: porque a casa não estava limpa e o almoço não estava pronto

INSTRUMENTO: Palavras (ameaças) e mão (arranhões e olho roxo)

AGENTE: Ex-marido traficante

VÍTIMA: Ex-esposa

DANO: físico, moral, psicológico

EFEITOS: choro, medo, impotência.

Não podemos deixar de pontuar que, no momento em que Flora narra o assalto sofrido, em que os policiais do Ronda do Quarteirão não conseguiram encontrar o assaltante, a figura do traficante aparece como aquele que vai resolver o problema, recupera o celular e o *chip*, inclusive, puni o assaltante com agressão física, com intuito de o rapaz, viciado em drogas, não roubar mais as pessoas da comunidade onde o traficante e a Flora moram.

Este é um exemplo do paradoxo sofrido nas favelas onde há tráfico de drogas, existe a figura do traficante, AGENTE de violência, que se funde com a de um homem de poder e de proteção da comunidade, aquele que a protege de agressores de outras “tribos”, além de prestar algum tipo de serviço aos moradores. Há uma relatividade semântica durante a entrevista do PAPEL DE AGENTE DE VIOLÊNCIA na pessoa do traficante.

Vamos para a palavra-chave *medo*, do participante Josué:

- 232 PESQ1: Josué... quando a tia Meire falou violência... falou medo... ele escreveu a palavra medo... por que você escreveu medo... essa palavra?
 233 JMBG2: **porque... medo... porque a violência gera medo**
 234 PESQ1: a violência gera medo... Por que que a violência gera medo? por que que ela gera o medo?
 235 JMBG2: sei lá
 236 PESQ1: não... pense aí... vocês também pensem... por que a violência gera o medo?
 237 GFBG2: sei lá... tia... sim... tipo assim... **medo de morrer**
 238 PESQ1: que mais?
 239 JMBG2: **desespero**
 240 PESQ1: oi!
 241 GFBG2: desespero
 242 PESQ1: Como é esse desespero?
 243 JMBG2: sei lá... **a pessoa fica nervosa**
 244 GFBG2: **é... nervosa... com medo... vontade de chorar... de morrer...**

Ao escolher a palavra *medo*, Josué conceptualiza VIOLÊNCIA de forma metonímica; O EFEITO PELA CAUSA. A saliência perceptual da categoria é o efeito da situação de insegurança e medo sofrido pelos participantes. Esse medo está relacionado diretamente com a consequência letal da violência: a morte (linha 237). Para explicar o sentimento de medo, Josué menciona outro sentimento, o desespero

DESESPERO É MEDO

MEDO É NERVOSISMO

A pessoa ficar nervosa implica em uma situação mais nítida em termos corpóreos, agitação do corpo – quando a alguém está nervoso, ela pode andar de um lado para o outro, falar alto, colocar as mãos na cabeça. Em vista dessa externalização do sentimento de nervosismo, Fábio o traz como exemplo para explicar o sentido de medo que embora tenha indícios fisiológicos aparentes são mais discretos.

Georgia amplia a forma de entender e comunicar o sentido quando afirma (linha 244) que:

MEDO É VONTADE DE CHORAR

MEDO É VONTADE DE MORRER

O sentimento de medo, medo decorrente da violência, foi conceptualizado em termos de efeitos fisiológicos em primeiro plano “vontade de chorar”, como resultado do sentimento de medo. Em segundo plano, a aluna conceptualiza medo com vontade de morrer. Acreditamos, que o sentimento é tão intenso, tão ruim, tão desesperador, porque não estamos lidando com qualquer tipo de medo, mas aquele sofrido por jovens de 11 a 13 anos, habitantes do Município de Fortaleza, estudantes de uma escola pública que convivem com a insegurança diariamente.

O medo refere-se a ser vítima de violência urbana, ser ameaçado e agredido com uma arma de fogo, andar sem segurança nas ruas e dentro dos transportes coletivos. Em vista dessa contextualização, Georgia entende o MEDO COMO VONTADE DE MORRER.

Quando a pessoa MORRE, cessam suas atividades conscientes e físicas. Podemos compreender que a expressão usada é uma metáfora, morrer está para o desejo que o medo pare, acabe.

Acrescentamos que nesse contexto discursivo de ameaça de morte pela insegurança e pela violência urbana, os estudantes afirmam que:

245 JMBG2: eu tenho medo de morrer... né...
 246 GFBG2: mas todo mundo um dia vai morrer... né...
 247 FFBG2: eu quero morrer bem velhinha
 248 GFBG2: eu quero morrer bem velhinha
 249 FFBG2: eu quero morrer de uma doença

As declarações assinaladas, indicam o desejo desses jovens não morrerem vítimas de violência urbana, o desejo implícito é de vida: morrer apenas quando estiver bem velho, por morte natural, ou então, de uma doença e não por assassinato, bala perdida, assaltos.

Compreender a complexidade da categoria VIOLÊNCIA, em termos de ações humanas, como geradora de medo, de insegurança, de terror, de tristeza, de falta de liberdade, permite-nos estabelecer relações entre domínios e entender VIOLÊNCIA em termos metafóricos: A VIOLÊNCIA É UM INIMIGO.

Como atos de violência causam mal-estar, os participantes afirmam não gostarem de falar sobre a violência:

- 278 FMBG2: tia...eu não gosto de falar de violência
 279 JMBG2: também não
 280 PESQ1: não gosta de quê? por que você não gosta de falar sobre violência?
 281 FMBG2: porque violência pára o mundo

A Metáfora Ontológica licenciada pela expressão “a violência pára o mundo”, permiti-nos compreender a violência em termos de ser animado, um inimigo que imobiliza as pessoas e suas ações, comunicado de forma metonímica, MUNDO ESTÁ PELAS AÇÕES DAS PESSOAS DO MUNDO, PARTE PELO TODO. Nessa expressão, temos subjacente o esquema FORÇA que estrutura a categoria. Essa FORÇA é direcionada a algo ou a alguém, tem o poder de paralisar as pessoas e as ações delas no mundo.

Fábio, nos trechos (linhas 283 a 286), conceptualiza VIOLÊNCIA como uma “coisa”, uma Metáfora Ontológica. Essa coisa não tem no dicionário da vida dele:

- 283 FMBG2: porque isso não tem no meu dicionário... a violência
 284 PESQ1: mas a violência num existe?
 285 FMBG2: existe
 286 FMBG2: no dicionário da minha vida não tem isso

A expressão “no dicionário da minha vida não tem isso” licencia a metáfora ontologica VIOLÊNCIA É UMA COISA, VIOLÊNCIA É UM OBJETO. Esse objeto não existe no “dicionário” da vida de Fábio. Nessa expressão, temos a presença de dois domínios conceptuais que explicam a metáfora:

Quadro 10 - Metáfora VIDA É UM DICIONÁRIO

FONTE	ALVO
Dicionário	Vida
Coleção de palavras de uma língua, organizadas em ordem alfabética, que contém os significados correspondentes.	Conjunto de ações da vida, pensamentos, atitudes, formas de ver o mundo, formas de agir com as pessoas.

Fonte: Do autor

Fábio assume o papel metaforicamente de dicionarista da vida dele; em que a palavra violência não entraria no dicionário. A violência é entendida como um conjunto de ações que causam danos as pessoas, mal-estar, morte e tudo que os participantes discutiram. Então, Fábio exclui atos de violência de sua vida. Podemos compreender também que na visão do participante, palavras estão na acepção de se praticar ações, ações que ele não efetua. Dessa maneira, cria-se a metáfora VIDA É UM DICIONÁRIO que apresenta uma lista de palavras que as pessoas usam, VIOLÊNCIA É UMA PALAVRA NUM DICIONÁRIO, a PALAVRA no dicionário está pela AÇÃO que representa. Assim, não ter a palavra no dicionário é não usar a palavra: não ter a palavra é não praticar a ação – Fábio não se vê praticando ações violentas em sua vida.

Perguntamos o porquê de a violência estar fora de seu dicionário. O participante responde da seguinte maneira:

287 PESQ1: não tem essa palavra violência .. por quê?

288 FMBG2: porque nosso pai tem diálogos com a gente... e a gente aprende cada vez com os nossos pais... num é isso crianças... garotas? ((vira e faz essa pergunta para as meninas))

Fábio compreende que NÃO-VIOLÊNCIA É DIALOGO. Para tanto, traz o Modelo de Família como aquele em que os pais primam pelo bem-estar e pela educação dos filhos. Feltes (2007, p.337), comenta com base em Lakkof e Jonhson (1999) que a autoridade moral dos pais é aquela “quando os pais, agindo moralmente, servem de exemplo para os filhos, porque os protegem, ensinam responsabilidades e o agir moralmente com os outros”. O pai, serve de modelo para o filho, então se ele seguir esse modelo, terá bem-estar e a violência não vai fazer parte da vida dele, porque ele agirá moralmente com os outros, seguindo o exemplo do pai de ter diálogo, instrumento de não-violência.

Da mesma forma que no Grupo 02, selecionamos do Grupo 03, os trechos das entrevistas que consideramos mais relevantes em aspectos ainda não discutidos na seção anterior. Apesar de esse grupo centrar-se na violência física como forma prototípica de violência, emergiram alguns casos de violência, no momento da entrevista, que não necessariamente conta com o uso da força física, mas se constitui violação ao direito de ir e vir, como em sequestros ou em assaltos sem dano físico perceptível. Nesses exemplos, os estudantes tiveram dificuldades de incluí-los na categoria VIOLÊNCIA uma vez que neles não houve necessariamente um dano físico perceptível.

Hallison, escolheu palavras-chave vinculadas à violência física, como *morte*, *espancamentos* e *maus-tratos*, e ao explicar o porquê da escolha dessas palavras desenvolveu ideias semelhantes aos outros estudantes como VIOLÊNCIA GERA MORTE. Esse modelo metonímico foi construído a partir das seguintes afirmações: “sempre na violência há espancamentos, maus-tratos”, exemplos já discutidos nas análises de outras palavras-chave na seção anterior.

Então, ressaltamos, neste grupo a palavra-chave *sequestro*, pronunciada pela estudante:

- 41 PESQ1: agora a Brena... a Brena colocou sequestro... por que Brena você colocou sequestro? pensou em violência e colocou sequestro...
 42 BFBG3: é tia... toda... **todo sequestro tem... tem a violência...** a maioria é por causa que **morrem as pessoas que foram sequestradas...**
 43 PESQ1: elas morrem? mas o sequestro você acha que é uma violência?
 44 BFBG3: eu acho
 45 PESQ1: sequestrar alguém é uma violência por quê?
 46 BFBG3: **num é que o sequestro é a violência no sequestro tem a violência...**
 47 PESQ1: mas você acha que pode ter um sequestro sem violência [...] ou todo sequestro é uma violência?
 48 BFBG3: não, **todo sequestro é uma violência**
 49 PESQ1: por que Brena?
 50 BFBG3: **por causa que sempre que sequestram uma pessoa a pessoa vai dar entrevista falam que bateu na pessoa:: espancou a pessoa::...**
 51 PESQ1: e se não tiver esse tipo de coisa a pessoa só sequestra mesmo? Você acha que é violência ainda?
 52 BFBG3: **não**

Observamos que para Brena, o subModelo Cognitivo Idealizado de violência, é sequestro com dano físico perceptível. Os componentes desse submodelo proposicional do tipo *frame*, indispensáveis para que ele pertença à

categoria VIOLÊNCIA, envolvem ações de bater, de espancar e de matar. Brena, na linha 46, afirma que o sequestro tem a violência, como se fossem duas coisas distintas, caso o sequestro não contenha ações prototípicas de violência, ele não será violência.

A participante não compreende ainda que a categoria envolve não apenas danos físicos, mas psicológicos e morais. A inclusão de sequestro como um submodelo de violência é legitimado por ela, apenas se houver dano físico. Então, apega-se a um estereótipo de sequestro em que há agressão física, espancamentos e morte.

Por outro lado, o sequestro independente de dano perceptível, é uma forma séria de violência urbana, uma vez que envolve vários agentes bem como várias vítimas (FELTES, 2010, no prelo). A vítima direta sofre dano emocional, e às vezes pode se constituir um dano físico, psicológico e moral. A família ou parentes são vítimas indiretas que sofrem danos emocionais e financeiros. O objetivo desse tipo de violência é a extorsão ilegal de dinheiro para diferentes finalidades, desde uso pessoal até o financiamento do tráfico de drogas.

Com intuito de reforçar a ideia de Brena, Hallison narra o assalto ocorrido com ele, o caso roubo da bicicleta:

53 HMBG3: foi o que fizeram comigo no dia que **roubaram minha bicicleta lá na praça... o cara num fez nada comigo num fez nada... só mandou descer da bike e foi embora...**

54 PESQ1: você achou que foi uma violência isso?

55 HMBG3: ((negou com a cabeça))

56 PESQ1: não é violência?

57 HMBG3: não

Hallison afirma que o assalto não se constitui em uma violência, porque não fizeram nada com ele, o cara “só mandou descer da bike e foi embora...” com a bicicleta dele. Segundo os dois participantes, para que um evento seja violência é necessário o uso da força física.

Perguntamos para Dalila o que ela pensava a respeito. Em relação ao assalto por exemplo, ela desenvolve suas crenças da seguinte maneira:

58 PESQ1: **Dalila você acha que roubar a bicicleta do Hallison foi violência? fala alto...**

59 DFBG3: acho que sim... roubar não é... não é uma coisa... de paz... então já que pegaram a bicicleta dele mesmo não batendo...

Dalila entende que VIOLÊNCIA É ROUBAR e VIOLÊNCIA NÃO É PAZ. Ideias semelhantes já foram discutidas nos grupos tanto de brasileiros como de franceses. Mesmo com esses argumentos, Hallison não concebe o assalto sofrido como violência porque não houve dano físico:

60 PESQ1: uhum... muito bem [Dalila] então... e ai Hallison... você acha que mesmo... mesmo assim não foi violência contigo? o roubo da bicicleta?
61 HMBG3: **não... comigo não...**

Hallison afirma categoricamente que o assalto não foi violência (linha 61). Interessante que Régis, o outro participante do grupo, já compreende o caso roubo da bicicleta, sob uma perspectiva diferente e o inclui na categoria VIOLÊNCIA porque:

64 RMBG3: **o pai dele [do Hallison] suou pra poder ele conseguir aquilo... chegou um cara e conseguiu bem facilzinho...**

Observamos que a categoria VIOLÊNCIA desenvolvida pelo discurso de Régis, envolveu a concepção de justiça. Será que é justo possuir algo de valor que “não suou para comprar”? Tomar algo que não lhe pertence é justo? Se alguém não “suar” para comprar, você não tem o direito de possuir tampouco de roubar dos outros. Para Régis VIOLÊNCIA É ROUBAR, ROUBAR É INJUSTIÇA e VIOLÊNCIA É INJUSTIÇA.

As palavras-chave ditas por Dalila foram *violência contra mulheres*, *violência contra crianças*, *violência no trânsito*. Nos deteremos apenas acerca da palavra-chave *violência contra as mulheres*. A estudante recorre a um Modelo Cognitivo Idealizado Metonímico do tipo exemplo típico, o caso esposa grávida. Esse caso foi exibido pela televisão, na novela *Poder Paralelo*. O marido deu chutes na barriga da esposa e ela perdeu o bebê, situação que a aluna assistiu e que a fez evocá-la no momento da entrevista. No submodelo citado, podemos considerar o esquema ORIGEM-PERCURSO-META, pois atos violentos são dirigidos a alguém (Feltes, 2007, p. 260). No ato de violência cometida à mulher, há um cenário constituído por um:

AGENTE (origem): Marido

PACIENTE (meta): A esposa e o bebê

AÇÃO (percurso): dar chutes na barriga da esposa

Dalila evoca esse cenário grave de violência doméstica, que fere com os princípios morais de família da seguinte maneira:

68 PESQ1: certo... e violência contra mulheres?

69 DFBG3: que hoje em dia... ()... passando **na novela Poder Paralelo** que a **mulher tava grávida e o marido dela deu um chute na barriga que ela perdeu o bebê...**

70 PESQ1: onde?

71 DFBG3: na novela Poder Paralelo...

72 PESQ1: Poder Paralelo?

73 DFBG3: ((afirma com a cabeça)) aí... é uma violência porque... diz o ditado **“em mulher não se bate nem com uma pétala de rosa”**... principalmente violência assim que pode... agredir o bebê que tava na barriga dela... é um tipo de violência assim que eu mesmo não... eu não gosto... não me contento graças a Deus nunca tive nenhum caso desse assim... mas que me chama mais atenção...

Como a própria aluna menciona, esse caso de violência doméstica chamou-lhe a atenção, uma vez que se quebra o Modelo Cognitivo Idealizado de Marido Protetor e de Família. Ela também ressalta a fragilidade da mulher ao citar o ditado “em mulher não se bate nem com uma pétala de rosa”, para argumentar a favor da inclusão do caso mencionado na categoria VIOLÊNCIA, dada também a fragilidade da esposa que, no Modelo de Família, merece cuidado e proteção. Então para a participante:

VIOLÊNCIA É BATER NA MULHER

VIOLÊNCIA É DAR CHUTES NA BARRIGA DA ESPOSA GRÁVIDA

A outra palavra-chave que merece destaque é *desigualdade*, submodelo da categoria VIOLÊNCIA. Ela é concebida como desigualdade no tratamento dos pais para com os filhos e, por isso, gera morte entre irmãos. Para Hallison **DESIGUALDADE GERA MORTE** no âmbito da violência doméstica:

16 PESQ1: **por que você acha que a desigualdade gera violência?**

17 RMBG3: por exemplo eu...

18 PESQ1: por quê?

19 RMBG3: porque por exemplo eu dou... ele é... ((indica o colega ao lado)) ele... não tem paciência certo? aí eu dou... ele é... irmão da senhora... aí eu

dou uma coisa a mais pra senhora... eu sou pai de vocês dois... aí f... por exemplo eu dou... presente

20 RMBG3: não a senhora é a mais velha aí eu cuido mais da senhora num sei quê... aí ele tem raiva ((apontou o amigo)) aí vez em quando num tem as briga entre irmãos? Aí tem... por causa disso tem irmão que mata irmão tem...

21 PESQ1: mas cê tá falando de desigualdade em que sentido?

22 RMBG3: desigualdade...

23 PESQ1: de injustiça...

A concepção de DESIGUALDADE vai assumindo outras feições além da violência ocorrida entre irmãos. Dalila aborda a questão da desigualdade social: DESIGUALDADE É INJUSTIÇA SOCIAL e DESIGUALDADE É DISCRIMINAÇÃO. Na primeira acepção, ela aborda a situação dos SEM-TERRA então VIOLÊNCIA É DESIGUALDADE SOCIAL, VIOLÊNCIA É INVADIR TERRAS ALHEIAS, tomar algo que não lhe pertence. Na segunda, a discriminação na escola, quando alguém é diferente em termos físicos, é discriminado pelos colegas. Neste momento, aparece o caso de *bullying*:

132 DFBG3: porque a desigualdade às vezes é social às vezes porque... tava acontecendo passou nos jornais... **os trabalhadores que... trabalharam muito pra construir suas casas... éh... ter o que comer... e trabalham... aí vem os sem terras revoltados porque não têm suas casas e vão destruir as de quem tem... isso é uma... desigualdade social a desigualdade contra o colega só porque um é mais baixinho mais gordinho e o outro alto mais magro então... tudo brigar...**

Nos grupos de brasileiros foram raros os momentos em que os estudantes se reportaram a escola como local prototípico de violência, uma vez que as outras formas tornaram-se mais salientes. Entretanto, Dalila traz à tona a desigualdade no âmbito escolar, e se refere a uns serem mais gordinhos, outros mais baixinhos, desigualdade que segundo ela, gera briga.

Dalila desenvolve as suas ideias ao ser questionada “o que é violência?” a partir de Modelos Metafóricos Ontológicos e as concepções ligadas ao Sistema da Métafora Moral, em especial, a Métafora da Contabilidade Moral (LAKOFF; JOHNSON, 1980; 1999):

177 PESQ1: certo... muito bem... o que é violência pra você Dalila?

178 DFBG3: **pra mim violência não é só aquela de tiro como eu disse néh: nem de maus tratos... violência é uma coisa que a gente... que às vezes a gente não merece mas leva violência... violência é um sentimento ruim de rancor que a gente guarda de uma pessoa e desconta depois por causa de uma besteira nem que seja um tempo depois vai tirar satisfação...**

179 PESQ1: vai o quê?

180 DFBG3: tirar satisfação... sem ser preciso

Na perspectiva da metáfora, para a entrevistada, VIOLÊNCIA É UMA COISA, que se leva, muitas vezes sem merecer, é algo ruim, VIOLÊNCIA É UM SENTIMENTO RUIM DE RANCOR. Desse modo, o EFEITO da violência está pelo ATO de violência, o EFEITO do ato está por um objeto que se guarda, então SENTIMENTO É UM OBJETO.

A ação de um agente de violência em direção à vítima, causa um efeito ou um dano, esse dano constitui-se metaforicamente um débito a ser cobrado daquele que o causou. Quem causou o dano terá que pagar o débito. Embora mencione que “se desconta depois”, ela acredita que não é preciso tirar satisfação. Ao se remeter a situações escolares, legitima a professora para resolver ou cobrar o débito, ou então “deixa quieto”, isto é, esquecer, não revidar:

189 DFBG3: **violência não é uma coisa assim boa que a gente deve praticar mas sim uma coisa que a gente deve deixar de lado... se o colega da gente:: é maltrata a gente... fala palavrão com a gente é ou insulta... a gente deixa...** conta pra professora ou deixa quieto porque se a gente for é:: é se revoltar [...] a gente perde a razão e:: violência gera maior ainda eles marcam a gente e depois... eles batem eles maltratam...

Violência é conceptualizada como uma coisa que se pode pegar e deixar de lado, na margem, na periferia, não dar importância, violência não é importante, não deve ocupar o centro, mas o lado, o periférico, VIOLÊNCIA ESTÁ PELA AÇÃO DE RETRIBUIÇÃO DA VIOLÊNCIA.

A retribuição da violência gerará um débito, e esse débito será cobrado, isso fará com que o ciclo de violência não termine, pois está implícita a concepção de que VIOLÊNCIA GERA VIOLÊNCIA, se você retribuir, “eles marcam”, isto é, MARCAR É NÃO ESQUECER A PESSOA QUE RETRIBUIU A VIOLÊNCIA.

Enquanto Dalila acredita que não se deve retribuir a violência para que ela cesse, Telma Grupo 01, pensa diferente, ao ser também questionada “o que é violência?”:

546 TFBG1: o que é o mundo sem a violência assim...

547 PESQ1: [...] o que é o mundo sem a violência?

548 TFBG1: **tudo tudo num canto tem que ter a violência porque senão a violência... os outros tem que ter o gostinho né [de] provar da violência né?**

549 PESQ1: e você acha que...

550 TFBG1: [...] **provar do próprio veneno**

551 PESQ1: e você acha que o mundo tem que ter violência?

552 TFBG1: não era pra ter muita não mas bem pouquinho até que fazia bem...

553 PESQ1: por quê?

554 TFBG1: porque... **porque se a gente disser uma coisa... se a gente briga... a gente tem que provar do nosso próprio veneno... entendeu?**

Telma pensa que para existir equilíbrio e justiça tem que haver “um pouquinho” de violência, a categoria é representada metaforicamente como uma substância que se prova, tem gosto e se quantifica. Uma vez concebida como um mal, uma coisa ruim, **VIOLÊNCIA É VENENO; VIOLÊNCIA É UMA SUBSTÂNCIA QUÍMICA QUE CAUSA MAL-ESTAR** e, ainda, esclarece quando indagada novamente:

555 PESQ1: não ainda não entendi...

556 TFBG1: ((sorriu)) ah tia

557 PESQ1: como é se a gente briga tem que provar do nosso próprio veneno?

558 TFBG1: não porque assim se a gente briga e a outra pessoa não quer bater na gente néh... aí **quando a gente brigar Deus vai dar tudo que a gente deu pras outras pessoas... entendeu?**

559 PESQ1: mais ou menos...

560 TFBG1: se eu brigo com a senhora... e a senhora não quer me bater eu bato na senhora aí **Deus Deus pega outra pessoa pra bater na gente pra provar do nosso próprio veneno.** Entendeu agora?

561 PESQ1: entendi...

A violência é pensada em termos de uma substância química que causa danos as pessoas. A expressão “provar de seu próprio veneno”, licencia a metáfora **VIOLÊNCIA É VENENO** em que:

Quadro 11 - Metáfora VIOLÊNCIA É VENENO

FONTE	ALVO
Veneno	Violência
substância química que causa danos físicos ao corpo humano	fazer mal a alguém, brigar, causar dano

Fonte: Do autor

Então,

MAL É VENENO

Quem envena alguém causa mal-estar

Quem causa mal-estar a alguém adquire um débito

Esse débito tem que ser pago igualmente, provar do mesmo veneno.

As ideias de Telma podem ser analisadas à luz da METÁFORA DA CONTABILIDADE MORAL. Conforme essa abordagem teórica, já discutida anteriormente, CAUSAR DANO É GERAR DÉBITO, DEUS COBRA O DÉBITO, DEUS É JUIZ. Dessa forma, Deus tem autoridade para cobrar esse débito, como ele não pode cobrar diretamente, usa alguém para cobrar, assim, Deus fará com que o AGENTE “prove de seu próprio veneno [dele]”, isto é, vivencie os efeitos da violência que outrora causou, de AGENTE passa a ser a VÍTIMA.

Segundo a METÁFORA DA CONTABILIDADE MORAL quem causa mal-estar ao outro adquire um débito que deverá ser pago igualmente. No contexto da entrevista, Telma entende que se a pessoa causa um dano, por exemplo, brigar, bater, ela cria um débito moral. Esse débito tem que ser pago, se a vítima não cobrar o débito, ela fica com um crédito moral, uma vez que ela não causou dano moral a pessoa, ela não o retribuiu. Porém, se o agressor ficar impune, a vítima aceita o mal causado, fica com o débito. Para Telma, esse débito tem que ser pago por DEUS, por isso ELE coloca uma pessoa com intuito de cobrar.

Dentro do Sistema da Metáfora Moral, Lakoff e Johnson (1999) apresentam o esquema da Retribuição. Caso fosse a vítima que cobrasse diretamente o débito seria vingança e vingar-se não é algo moralmente aceito, porque ela geraria um débito; mas Deus tem legitimidade para se vingar e a vingança divina é Justiça. Telma, ao pensar dessa forma, enuncia que a justiça provém de Deus.

4.2.4 Principais singularidades dos Grupos 04, 05 e 06: Participantes franceses

A prototipicidade das concepções de violência do Grupo 04 de estudantes franceses foi construída em termos de violência física. Por exemplo, nas palavras-

chave *sangue* e *morte*, escolhidas por André, a categoria VIOLÊNCIA é estruturada a partir de um submodelo metonímico, VIOLÊNCIA É SANGUE, VIOLÊNCIA É MORTE. Nesse modelo, a metonímia se estabelece pela relação CAUSA PELO EFEITO. A outra palavra-chave dita pelo estudante refere-se ao instrumento de violência, *arma*, e a relação metonímica dá-se na perspectiva INSTRUMENTO PELA AÇÃO, conforme já comentado na seção 4.1, quando tratamos de violência física em que a palavra-chave foi *sangue*.

Janine optou por *morte*, *sangue* e *horror*, apresentadas de uma forma bem geral, dentro de uma cena prototípica de violência, com consequências fatais:

20 PESQ2: Janine qu'est ce que tu as choisi? (PESQ2: Janine o que você escolheu ?)

21 JFFG4: Alors le sang, la mort et l horreur. Alors le sang parce que des qu'il se passe quelque chose de mal et ben ça finit en sang. Alors la mort parce qu'à la fin, la victime elle est morte. (JFFG4: Então **o sangue, a morte e o horror**. Então, o sangue porque logo que acontece qualquer coisa de mal e bem **isto termina em sangue**. Então, **a morte porque ao final, a vítima morre**)

22 PESQ2: Dans tous les cas de violence? (PESQ2: Dentro de todos os casos de violência?)

23 JFFG4: Non pas dans tous mais dans certains oui. Et l'horreur parce que c'est jamais beau a voir. (JFFG4: Não, não dentro de todos os casos, mas certos casos sim. **E o horror, porque não é jamais bonito de se ver**)

Janine não expressa detalhes da situação evocada como também não a relaciona com fatos de sua vida cotidiana. Diferentemente dos participantes de língua portuguesa, cercados por violência no seu cotidiano, Janine não vivencia essa realidade. Temos, então, uma possível razão para que seu conhecimento sobre os efeitos trágicos da violência ser de natureza intelectual. Ela não se reporta a incidentes, histórias, eventos presenciados ou a ela transmitidos por outros.

Na cena pronunciada está subjacente o esquema ORIGEM-PERCURSO-META, o mal acaba em sangue e o sangue acaba em morte:

ORIGEM: acontecer algo de mal, uma ação de um agente para um paciente;

PERCURSO: uma ação que traz um dano físico com derramamento de sangue;

META: vítima morta.

O SANGUE está pelo EFEITO na vítima em termos de dano físico perceptível, representado pelo sangue, na medida em que o sangramento causa a morte ou é um sinal de emergência da morte. Nesta perspectiva, VIOLÊNCIA É UM MAL. O mal é concebido como uma força física em direção à vítima com dano fatal. Para ela, VIOLÊNCIA É SANGUE e VIOLÊNCIA É MORTE.

Ao cenário descrito pela aluna em sua conceptualização de VIOLÊNCIA, vincula-se o sentimento de horror em que ocorre o processo de metonização: O SENTIMENTO DECORRENTE DE SE VER UMA CENA DE VIOLÊNCIA É VIOLÊNCIA; VIOLÊNCIA É HORROR, os efeitos da violência não são bonitos de se ver – e, essa não beleza (morte e sangue) causa horror, mal-estar.

Georges já se deteve a um modelo de violência urbana, quando evocou as palavras-chave *luta entre gangues*, cujos agentes são jovens de 20 anos. Para que eles consigam o poder, o domínio de um sobre o outro, eles lutam, usam de violência física, EXPRESSÃO DA FORÇA FÍSICA É PODER. O Modelo de Violência insere-se na Violência Urbana, pois o participante menciona que são jovens vistos por ele no metrô em Paris.

25 GMFG4: Alors moi j'ai mis les gangs parce que souvent ya des groupes de jeunes qui ont a peu près 20 ans, qui essaient de faire leur caïd, qui se forment entre eux, ils s envoient tous des sms, ils se rejoignent tous quelque part et ils commencent à se battre, ils essaient d être plus grand, d être le chef un peu. (...) (GMFG4: Então, eu coloquei **gangues** porque frequentemente há grupos de pessoas jovens que têm aproximadamente **20 anos**, que tentam se fazer o chefe deles/delas que se formam entre eles, eles enviam SMS, eles se unem todos em algum lugar e eles começam a lutar, **eles tentam ser o maior, ser o chefe um pouco**.)

Interessante que ao ser perguntado como Georges tomou conhecimento dessas cenas de violência, Janine responde antecipadamente que foi na televisão; isto é, reforça a ideia de que os estudantes franceses têm poucas experiências diretas com a violência. Entretanto, Georges ratifica ter presenciado pessoalmente (linha 28):

26 PESQ2: Ces formes de violence que vous évoquez ou est- ce que vous avez appris leur existence? (PESQ2: Essas formas de violência que você evocou onde você aprendeu sobre isso?)

27 JFFG4: A la télé, aux informations, il y a une bagarre a tel endroit, ils nous montrent les lieux, on voit du sang (JFFG4: **Na televisão, nos noticiários, há brigas nos lugares, eles nos mostram a cena, a gente vê sangue**)

28 GMFG4: Moi j'ai vu à Paris les gangs qui s envoient des sms et il' était très tard, ils se mettent tous dans le métro, et ils se battent (GMFG4: Eu vi em **Paris**, as **gangues que enviam sms muito tarde, eles se metem todos no metrô, e eles se batem**)

29 PESQ1: Tu as vu? (PESQ1: Você viu?)

30 GMFG4: Oui, je les ai vu tous avec leurs portables pour se rejoindre. Ils s'envoyaient des SMS ou ils se parlaient au téléphone. (GMFG4: Sim, eu os vi, todos com os seus celulares para se encontrar. Eles enviavam sms ou se falavam por telefone.

31 PESQ2: Est-ce que tu l'a vu de tes propres yeux? (PESQ2: Você viu com os seus próprios olhos?)

32 GMFG4: Oui oui (GMFG4: Sim sim)

No cenário descrito em relação à *gangue* comunicada por Georges, temos:

TIPO: Violência física

CARACTERIZAÇÃO: Violência Urbana

LOCAL: Metrô de Paris

AÇÃO: Bater

INSTRUMENTO: corpo

AGENTES: homens de 20 anos pertencentes à gangues

VÍTIMAS: homens de 20 anos pertencentes à gangues

CAUSA: Disputa pelo poder entre eles

DANOS PERCEPTÍVEIS E NÃO-PERCEPTÍVEIS: físicos e morais

A outra palavra-chave pronunciada por Georges, foi *prestação de contas*. Ele cita duas situações bem gerais, a primeira relacionada ao tráfico de drogas e, a segunda, ao tráfico de armas. Como já comentamos, a escolha dessa palavra *prestação de contas* pode ter sido motivada porque o aluno nos informou que quando o seu pai visitou o Brasil, foi vítima de assalto, e o professor de História e Geografia discutiu sobre o tráfico de drogas em nosso país:

25 GMFG4: (...) Après j ai mis les règlements de compte parce que par exemple y a pleins d'affaires comme la drogue, les trafics d'armes ou y a souvent des règlements de compte quand on n'a pas paye, et j'ai mis l'alcool, souvent quand on est sous dans les bars on peut se battre on sait

pas trop ce que l'on fait. La drogue aussi on se rend pas trop compte de ce que l'on peut faire. (GMFG4: Depois, eu coloquei **prestação de contas** porque, por exemplo, tem muitos negócios como a **droga, o tráfico de armas onde há sempre a prestação de contas quando não se paga, eu coloquei álcool, sempre quando está dentro de bares se pode bater e não se sabe muito o que se faz. A droga também, não se dá conta daquilo que se pode fazer**)

Georges situa a violência na perspectiva do tráfico de drogas e de armas. Para ele, VIOLÊNCIA É PRESTACÃO DE CONTAS, uma vez que se a vítima não paga a dívida, ela morre. Depois, o aluno relacionou a categoria VIOLÊNCIA ao uso de álcool, pois quando as pessoas bebem, elas não sabem bem o que fazem. Neste sentido, há presença da metonímia: SUBSTÂNCIA ESTÁ PELO EFEITO e os ATOS DE VIOLÊNCIA ESTÃO PELOS EFEITOS DA SUBSTÂNCIA. Assim, VIOLÊNCIA É CONSUMIR BEBIDAS ALCOOLICAS, VIOLÊNCIA É CONSUMIR DROGAS.

Para Georges, quando há o consumo de drogas ou álcool, pode haver violência; uma vez que os efeitos dessas duas substâncias podem levar a pessoa a não saber o que faz, perde o controle de suas ações¹³. Para finalizar a entrevista deste grupo, perguntamos o que é violência:

35 PESQ2: Pour terminer, donc là vous avez choisi des mots que vous associez avec la violence, donc si chacun pouvait dire à nouveau pour lui ou pour elle, la violence c'est quoi? Vous pouvez la définir ou l'illustrer voilà je sais pas si on te demande c'est quoi la violence (PESQ2: Para terminar, então, você escolheu as palavras que você associou com a violência, então cada um poderia dizer de novo para ele ou para ela, a violência é o quê? Vocês poderiam definir ou ilustrar vamos lá, eu não sei, e se te pergunto o que é violência?)

36 LFFG4: Je sais pas trop (LFFG4: Eu não sei muito)

37 JFFG4: Un crime, ça peut être un crime. (JFFG4: Um **crime**, pode ser um crime)

38 AMFG4: Des mal entendus qui se finissent toujours par de la bagarre. (AMFG4: **De mal entendidos que se finalizam sempre com uma briga**)

39 GMFG4: Des femmes qui se font battre. (GMFG4: **Mulheres que se fazem bater (que são espancadas)**)

Janine sintetiza que VIOLÊNCIA É UM CRIME (linha 37), ou seja, violação das leis penais institucionais construídas para garantir o bem-estar social. Para André, VIOLÊNCIA É UM MAL ENTENDIDO QUE TERMINA EM BRIGA (linha 38), dessa forma ele conceptualiza violência a partir de Modelo Cognitivo Proposicional do tipo *frame*, estruturado pelo esquema ORIGEM-PERCURSO-

¹³ Um outra alternativa de análise empreendida poderia fundar-se na Metáfora do *Self* proposta por Lakoff, Johnson (1999).

META; a ação é iniciada com um desentimento de ideias entre duas ou mais pessoas e termina em briga, forma semelhante de pensar dos participantes brasileiros, por exemplo, Telma, Grupo 01. Por fim, Georges menciona que VIOLÊNCIA É BATER EM MULHERES, uma pessoa socialmente concebida como um ser mais frágil que deve receber proteção e cuidado.

Os estudantes ainda conceptualizaram violência na perspectiva de um cenário político. Cidadãos, habitantes da cidade que fazem ameaças ao enviar cartas bombas aos políticos como forma de reivindicar o que querem:

41 GMFG4: J'ai vu a la tv y avait des hommes qui avaient envoyé des lettres a des hommes politiques en disant qu'ils allaient les tuer et dedans il y avait des cartouches, avec des plombs dans la lettre. (GMFG4: Eu vi na tv que havia **homens** que tinham enviado cartas a **homens políticos** dizendo que eles iam lhe matar e dentro das cartas existiam **cartuchos com balas**)

42 PESQ2: Après c'est de la menace (PESQ2: Então é uma ameaça)

43 PESQ1: La menace c'est une forme de violence, pourquoi? (PESQ1: A ameaça é uma forma de violência por quê?)

44 GMFG4: Parce qu'ils trouvent pas bien ce que font les hommes politiques, ils essaient de faire je sais pas, peut être c' est des gens dans la cite qui ont pas ce qu' ils veulent, y a pas, je sais pas trop comment expliquer mais le président, les hommes politiques ne font pas ce qu' ils veulent. (GMFG4: Porque eles não acham bom aquilo que fazem os homens politicos eles tentam fazer sei lá, pode ser pessoas da cidade que não têm o que querem, não há, eu não sei muito como explicar, mas o presidente, os homens políticos não fazem aquilo que eles querem)

O cenário descrito por André, a partir de um Modelo Cognitivo Proposicional do tipo *frame*, TERRORISMO POLÍTICO, apresenta os seguintes descritores:

TIPO: Violência Física

CARACTERIZAÇÃO: Violência Institucional, Terrorismo Político

AÇÃO: Enviar cartas com explosivos, ameaça

AGENTES: Coletivo, grupos de pessoas que não estão de acordo com as decisões do governo

VÍTIMA PERCEPTÍVEL: Coletiva humana: os políticos

VÍTIMA IMPERCEPTÍVEL: o sistema de governo, suas crenças, ideologias

DANOS DIRETOS: Físicos e morais

DANOS INDIRETOS NÃO-PERCEPTIVEIS: enfraquecimento do poder regente

No Modelo Cognitivo Idealizado Metonímico, caso gangues terroristas, expresso por André, inerente ao Modelo Proposicional, temos que VIOLÊNCIA É TOMAR O PODER. O agente é coletivo, porque são gangues terroristas, as vítimas são coletivas, mas também simbólicas, uma vez que se tem uma ação, que se opõe ao sistema político e as suas formas de poder.

Segundo André, evocar o TERRORISMO POLÍTICO implica em TERRORISMO RELIGIOSO:

45 AMFG4: Ou sinon ca peut être parfois des gangs terroristes qui veulent prendre le pouvoir, qui veulent installer un régime, fin leur régime, leur propre gouvernement, qui essayent d'éliminer les chefs d'état [...](AMFG4: Ou ao contrário pode ser às vezes **gangues terroristas** que querem tomar o poder, que querem instalar um regime, acabar com o outro regime, de seu próprio governo, eles tentam **eliminar os chefes de estado**)

46 GMFG4: Ca c'est leur religion parce qu'ils pensent que tuer des gens, que avoir le pouvoir, que quand ils l'auront ils iront au paradis, ils pensent qu'il faut faire ça. (GMFG4: Isto é a sua **religião** porque eles pensam que matar pessoas, que ter o poder, que quando eles os têm, eles irão para o paraíso, eles pensam que é preciso fazer isso)

André argumenta que VIOLÊNCIA É IMPOSIÇÃO DE UM REGIME, matar pessoas e tomar o poder. George, colabora com a opinião de André e acrescenta que a origem do TERRORISMO POLÍTICO é a religião, então surge o elemento religioso como desencadeador da VIOLÊNCIA.

Nesta perspectiva, o participante demonstra um sentimento de empatia, ao lançar uma justificativa dizendo que os AGENTES pensam que irão alcançar o paraíso quando realizam essas ações. Apesar da justificativa, esses atos são violência uma vez que matar, tomar o poder, ameaçar são atitudes que causam danos físicos, morais e psicológicos às pessoas, logo quebra-se o Modelo de Vida em Sociedade.

Apesar de a temática girar em torno do TERRORISMO RELIGIOSO, Janine cita a VIOLÊNCIA VERBAL, quando o insulto é contra a religião da pessoa:

48 JFFG4: Ben la violence verbale, c' est quand on peut dire des choses sur la religion ou des choses comme ca, ca peut faire aussi très mal comme la violence [...](JFFG4: Ben a **violência verbal, é quando diz-se coisas sobre a religião ou coisas como isso, isso pode fazer também muito mal como a violência [...]**)

Na perspectiva de Janine, VIOLÊNCIA É FALAR CONTRA A RELIGIÃO DAS PESSOAS, pode fazer tão mal quanto a violência física propriamente dita, porque é uma violência com danos que atingem a dimensão psíquica. O que há de singular no quadro da VIOLÊNCIA VERBAL é a temática religião como característica peculiar do fenômeno descrito por Janine, isto é, a violência exercida sobre as convicções, as crenças, os desejos e as formas de vida de uma pessoa – ações que causam danos psíquicos e morais.

Para finalizar a análise desse Grupo 04, citaremos o caso Festa da Música, como um exemplo saliente de violência, mencionado por André, em que ele afirma a presença da VIOLÊNCIA VERBAL e da VIOLÊNCIA FÍSICA:

57 AMFG4: J'ai vu dans la rue deux filles qui s'insultaient c'était à la fois physique et verbale (AMFG4: Eu vi na rua duas **garotas que se insultaram foi de forma física e verbal**)

58 PESQ2: Tu as vu ça dans la rue? (PESQ2: Você viu isso na rua ?)

59 AMFG4: Oui oui hier soir (AMFG4: Sim, ontem a noite)

60 PESQ2: C'était à la fête de la musique? (PESQ2: Era a festa da música?)

61 AMFG4: Oui à la fête de la musique, deux filles qui s'insultaient après elles ont été voir leur fiance pour les aider à régler ça. (AMFG4: Sim, na **festa da música, duas garotas se insultaram depois elas foram ver seu noivo para ajudar a resolver isso**)

A Festa da Música na França acontece no dia 21 de junho de cada ano. É um evento de Mobilização Nacional que abre espaço para todos os estilos musicais: *jazz; pop; rap*; música clássica apresentados ao ar livre bem como em lugares fechados de forma gratuita. A entrevista aconteceu no dia seguinte da festa, e André mencionou o fato ocorrido no dia anterior: a briga entre duas garotas com insultos, danos morais, psicológicos e danos físicos. Certamente, trata-se de um caso emergente do contexto sociocultural do estudante, em que os agentes são ao mesmo tempo vítimas.

Em vista das considerações do Grupo 04, observamos que eles conceptualizam VIOLÊNCIA em termos físicos, porém recorrem a outros Modelos

Cognitivos Idealizados vinculados à Violência Institucional como Terrorismo Político e Religioso, além de modelos ligados à diversidade religiosa .

Passemos agora para o Grupo 05. François, integrante desse grupo, escolheu a palavra-chave, *murros*. Essa escolha foi motivada por uma cena que ele presenciou na rua: dois homens adultos brigavam, davam murros e até sangravam, conforme descrito nos trechos seguintes:

33 FMFG5: Euh... ça dépend. Ché pas, par exemple, une fois dans la rue, j'avais vu deux gens qui étaient en train de se taper, je sais pas trop pourquoi, juste ils se donnaient des coups de pied, et... (FMFG5: Euh...isto depende. Num sei, por exemplo, uma vez na rua, **eu vi duas pessoas que estavam prestes a se baterem**, eu não sei ao certo o porquê, justamente, **eles estavam se dando chutes**, e....)

34 PESQ1: Mais ces gens... c'est féminin ou masculin? (PESQ1: Mas essas pessoas....são do sexo feminino ou masculino?)

35 FMFG5: Deux hommes. (FMFG5: **Dois homens**)

36 PESQ1: Deux hommes... A quel âge peut-être? (PESQ1: Dois homens...Qual a idade, mais ou menos?)

37 FMFG5: Mais ils étaient adultes, mais je sais pas trop ce qu'il s'était passé. Il y en avait un à un moment il était parterre, il se prenait des coups de pied et il saignait. (FMFG5: Mas eles eram **adultos**, porém, eu não sei muito o que havia acontecido. Existia um naquele momento que **estava sob o chão**, ele levou **pontapés e sangrou**).

Ele não sabe a razão da briga, uma vez que a presenciou ao passar pela rua. O Modelo Cognitivo Idealizado de violência, projeta-se em violência física, comunicada a partir de um modelo metonímico do tipo exemplo saliente, em que agente e a vítima são do sexo masculino, há dano físico perceptível, e o local é a rua. O estudante não especula as razões da briga, porque certamente são de ordem pessoal, para ele VIOLÊNCIA É DAR MURROS, em que uma PARTE do domínio é entendida e comunicada pelo domínio como um TODO.

No entanto, vale lembrar que no caso dos estudantes brasileiros, eles associam as brigas nas ruas, por causa de cigarros, dinheiro, drogas; o que nos permite o estabelecimento de Modelos Proposicionais semelhantes mas com elementos consitutivos dos MCIs diferentes.

Dando continuidade a análise desse grupo, Jérôme escolheu a palavra *mau*, VIOLÊNCIA É MAU. A natureza de ação violenta (ser uma má ação porque faz mal as pessoas) está pela ação, processo metonímico evocado pelo sujeito:

54 JMFG5: Alors, moi j'ai mis mauvais parce que... pour moi la violence c'est pas toujours le meilleur, la meilleure chose à faire, c'est le pardon... (JMFG5: Então, eu coloquei mal porque ...para mim **a violência não é sempre a melhor. A melhor coisa a fazer é o perdão...**)

55 PESQ2: Oui... (PESQ2: Sim)

56 JMFG5: Il y a... c'est... dans la vie on dit souvent faut... la meilleure façon de se défendre c'est le pardon, enfin je sais plus trop mais... (JMFG5: Existe...é...na vida se diz sempre é preciso...**a melhor maneira de se defender é o perdão**, enfim, eu não sei muito mas....)

57 PESQ2: Oui oui oui... intéressant...(PESQ2: Sim, sim sim...interessante...)

Para justificar a escolha da palavra-chave, ele utiliza uma ação positiva, o perdão. O perdão como a melhor coisa a fazer, uma forma de se defender e fechar o ciclo da violência. Se você perdoa alguém, você gera crédito: PERDÃO GERA CRÉDITO; PERDÃO É NÃO VIOLÊNCIA, PERDÃO É DEFESA. Nessa perspectiva, dentro do domínio conceitual de não-violência temos um subdomínio de ações que a promovem como a ação de perdoar. Para se defender da violência, cujo esquema de imagem é FORÇA, segundo Jérôme, faz-se necessário outra FORÇA, o perdão. Nesse sentido, uma ação moral subjetiva como perdão, exerceria uma força de defesa contra uma ação de força violenta física ou não.

Em sua última palavra, o entrevistado escolhe *escravatura*:

58 JMFG5: (...) Et j'ai mis, euh... esclavage parce que c'est, il y a eu beaucoup d'esclavage pour euh... euh... quand il y a eu Christophe Colomb qui est arrivé en Inde... enfin avec les Indiens et euh... l'Amérique, pardon... et euh... ils en ont fait des esclaves et je trouve, et parce qu'ils étaient noirs, et donc on pensait que les noirs c'était mauvais, donc c'est pour ça qu'on en a fait des esclaves, c'est-à-dire, on les considérait comme des objets quoi. Et euh... il faut jamais considérer... il faut jamais être raciste. (JMFG5: [...]) E eu coloquei, euh...**escravatura** porque é, porque havia muita escravidão para...euh...euh...quando havia **Cristovão Colombo que chegou nas Índias e euh...América**, perdão...euh...eles os fizeram de escravos e eu acho, é porque eles eram negros, e então eles pensavam que os negros eram maus, então é por isso que eles os fizeram de escravos, isto é, os consideravam como objetos. E euh...**não é possível jamais considerá-los não é possível jamais ser racista**).

59 PESQ2: Ce sont des formes de violence pour toi également ? (PESQ2: Isso é uma forma igualmente de violência para você?)

60 JMFG5: Oui. (JMFG5: Sim)

Do julgamento de atitudes violentas como *mau*, Jérôme anuncia um Modelo Cognitivo Idealizado de violência a partir de um acontecimento histórico na América: *A escravidão de negros*. Para ele, isso é uma forma de violência, porque está implícito a questão do racismo, escravizar pessoas por causa de sua cor é um ato de violência. Jérôme ainda justifica quando argumenta que os agentes

pensavam que os negros eram maus, o que demonstra um sentimento de empatia em relação aos AGENTES, ideologicamente construída. Assim, ser racista gera débitos, quebra o Modelo Cognitivo Idealizado de bem-estar social – em uma sociedade como a França que acolhe pessoas de diferentes nacionalidades, ser racista é causar dano, é gerar débitos morais, é um ato de violência. Afirmamos isso, porque Jérôme generaliza ao dizer que “não é possível jamais ser racista”. Vale salientar que os elementos do modelo descrito de violência surge do conhecimento intelectual e histórico do aluno, mas ancorado em experiências de mundo.

VIOLENCIA É RACISMO CONTRA OS NEGROS

VIOLENCIA É ESCRAVIZAR OS NEGROS

VIOLENCIA É SER RACISTA

Já a participante Caroline, escolheu *insultos*, porque quando ela presencia insultos na rua, acredita que a VITIMA ficará verdadeiramente ferida (linha 75). Dessa forma, Caroline demonstra um sentimento de empatia, ao retratar o efeito da VIOLENCIA VERBAL: O SENTIMENTO DECORRENTE DE SE VER UMA CENA DE VIOLENCIA É VIOLENCIA

75 CFFG5: Ben moi j'ai mis insulte parce que moi, enfin... quand j'entends des insultes dans la rue, je me dis la personne qui reçoit ça elle doit être vraiment blessée... euh... (CFFG5: Bom, eu coloquei **insulto** porque para mim, enfim...**quando eu vejo os insultos na rua, eu digo para mim que a pessoa que recebe isso ela deve estar verdadeiramente ferida**....euh...)
 76 PESQ2: Tu en entends beaucoup des insultes... dans la rue... ou dans la cour ? (PESQ2: Você observa muitos insultos... na rua ou no corredor?)
 77 CFFG5: Non pas beaucoup beaucoup, mais j'en entends, et moi je me dis mais pourquoi... je me demande souvent pourquoi on s'insulte alors que ça sert à rien. (CFFG5: Não, não muitos, mas eu observo e eu digo **porque...eu me pergunto sempre porque se insulta então isso não serve para nada**)

Para Caroline, expresso na linha 77, INSULTO NÃO SERVE PARA NADA, o insulto não irá resolver a questão; irá apenas ferir: VIOLENCIA É INSULTO e VIOLENCIA É FERIR COM PALAVRAS, concepção relacionada a VIOLENCIA VERBAL expressa pela estudante Myriam.

Para essa seção, uma vez que não desejamos ser repetitivos, ratificamos que Caroline estrutura a subcategoria também de forma metafórica, na expressão “

...porque se insulta então isso não serve para nada”. Nela está subjacente à metáfora ontológica INSULTO É UMA ENTIDADE. Essa entidade INSULTO, NÃO SERVE PARA NADA – que segundo a participante, um instrumento de violência que não deve ser usado.

Nesse modelo, Caroline evoca o EFEITO da violência em duas perspectivas: a de um dano físico e a de um dano moral ou psicológico quando a escolha de sua segunda palavra-chave associa-se a primeira:

83 CFFG5: J'ai mis blessure parce que pour moi une blessure, que ce soit à l'intérieur comme à l'extérieur, c'est... ça... c'est... ça, ça fait mal... que ça se guérisse ou pas, il faut essayer de surmonter. (CFFG5: **Eu coloquei ferimento, porque para mim uma ferimento, que seja no interior como no exterior, é ...isso... é...isso, isso faz mal...mesmo que isso se cura ou não, é preciso tentar superar**)

Na linha 83, Caroline em sua forma de comunicar a concepção de violência, anuncia a metáfora ESTADOS EMOCIONAIS SÃO ENTIDADES DENTRO DE UMA PESSOA e O CORPO É UM RECIPIENTE. O ferimento, isto é, o “mal” causado pelo insulto está dentro, no interior da pessoa: FERIMENTO É UM MAL DENTRO DA PESSOA. Na construção da metáfora, temos a presença do esquema imagético INTERIOR/EXTERIOR.

No âmbito da violência verbal, CURAR O FERIMENTO ou CURAR O DANO PSICOLÓGICO OU MORAL evoca mapeamentos metafóricos, em que VIOLÊNCIA VERBAL CAUSA FERIMENTO QUE TEM QUE SER CURADO OU SUPERADO:

Quadro 12 - Metáfora VIOLÊNCIA É FERIR

FONTE	ALVO
Ferida	Consequência da Violência verbal
Dano físico corpóreo perceptível), lesão; Curar, sarar, cicatrizar	Dano moral não perceptível Esquecer o insulto, a agressão verbal;

Fonte: Do autor

Se VIOLÊNCIA É FERIR, os ferimentos são os efeitos do dano moral causados por palavras que ofendem, humilham, causam mal. A pessoa ferida ou doente precisa curar ou superar os efeitos da agressão verbal, a dor moral. Nesse

modelo, podemos inferir que DOR MORAL É UMA DOENÇA que precisa ser superada, curada.

Caroline, explica a palavra-chave *terror* da seguinte maneira:

87 CFFG5: J'ai mis la terreur. (CFFG5: **Eu coloquei o terror**)

88 PESQ2: Ah ça c'est intéressant aussi comme mot terreur, tu peux nous expliquer pourquoi c'est de la violence? (PESQ2: Ah isso é interessante também como palavra terror, você pode nos explicar porque é violência?)

89 CFFG5: Ben quand on a été beaucoup touché par la violence, on peut avoir peur, on peut, on peut être terrorisé... Et aussi une forme de violence qu'on voit dans des films américains, c'est le terrorisme qui est assez... assez... enfin même très violent envers des personnes qui... qui... qui ne sont, qui n'y sont le plus souvent pour rien. (CFFG5: Bem, quando se foi muito **tocado pela violência**, pode-se **ter medo**, pode, a gente pode ficar **aterrorizado**....E também uma forma de violência quando se vê nos **filmes americanos**, é o **terrorismo** que é bastante ...bastante...enfim mesmo muito violento em direção às pessoas que...que...que não são, que não estão ali sempre por nada..)

Em uma primeira análise da concepção de violência apresentada pela participante, a violência é compreendida como um objeto, um instrumento que toca as pessoas: “quando se foi muito tocado pela violência”. Subjacente a essa ideia, temos a metáfora EFEITO EMOCIONAL É CONTATO. Em uma segunda análise, entendemos o verbo tocar, estruturado pelo esquema CONTATO que licencia as metáforas de personificação VIOLÊNCIA TOCA A PESSOA, VIOLÊNCIA CAUSA TERROR. A violência é personificada como AGENTE capaz de causar terror e medo nas pessoas. Em uma terceira análise, ressaltamos a base metonímica CAUSA (VIOLÊNCIA) PELO EFEITO (TERROR): VIOLÊNCIA É TERROR.

Caroline, na parte final da linha 89, associa o sentimento de terror causado pelos atos violentos, ao fenômeno do terrorismo visto na televisão nos filmes americanos, TERRORISMO É VIOLÊNCIA. Além do submodelo cognitivo idealizado de terrorismo expresso por Caroline, Jérôme quando indagado, cita o caso Israel e Palestina como exemplos prototípicos de terrorismo:

90 PESQ2: Qu'est-ce que les autres en pensent de ça, le terrorisme par exemple? Est-ce qu'on en parle beaucoup chez nous ou... (PESQ2: O que os outros pensam disso, o terrorismo, por exemplo? Será que se fala muito sobre isso entre nós)

91 JMFG5: Pas trop mais on en parle aux infos, surtout en Israël, dans ces pays-là. Et euh... ben c'est beaucoup de, il y a beaucoup de personnes qui meurent et ça c'est parce que entre la Palestine et l'Israël, parce qu'il y a deux religions qui peuvent pas se, se supporter. Donc c'est surtout... le terrorisme c'est surtout autour des religions. (JMFG5: Não muito mas fala-se sobre isso nos **noticiários**, sobretudo em Israel e naqueles países lá. E

euh...bom é muito, há muitas pessoas que morrem e isso acontece porque entre a **Palestina e Israel**, porque há duas religiões que não podem se, se suportarem. Então, é sobretudo...**o terrorismo que está sobretudo ao redor das religiões**)

Ao mencionar os países como Israel e Palestina, ele acredita que as religiões não podem se suportar. Religião metonimicamente está pelas pessoas que acreditam nos dogmas da religião, isto é, não são as religiões, mas as ideias, os princípios, as formas de entender o mundo, as crenças. Há forças subjetivas que se opõem para desencadear o terrorismo – força de ideias opostas de cunho religioso agindo para que as pessoas entrem em conflito, segundo o participante. Terrorismo é um Modelo Cognitivo Idealizado do tipo *frame* que evoca elementos como religião, Israel, Palestina, mortes, guerras, contradições de ideias.

Para finalizar esse grupo, Myriam expressa a sua concepção de violência, ao considerar a sua palavra-chave *angústia*, estruturada de forma metonímica, EFEITO (medo e agústia) PELA CAUSA (ato de violência):

108 MFFG5: Ben c'est aussi la peur, l'angoisse d'être toujours attaqué, c'est l'attaque c'est... enfin... c'est des grands mots et évidemment des fois... ben il y a plusieurs sortes de violence, donc... il peut y avoir ben quelques petites insultes mais euh... évidemment ça c'est pas, c'est une violence mais... pas forte, et puis comme il peut y avoir de très grandes violences... (MFFG5: Bom, é também **o medo, a angústia de poder ser sempre atacado**, o **ataque** é ... enfim... é das grandes palavras e evidentemente às vezes...bom, tem várias sortes de violência, então...pode-se haver pequenos insultos mas euh...evidentemente isso não é, uma violência...não forte, e depois pode existir **grandes violências**)

Ressaltamos duas considerações na fala de Myriam, a primeira refere-se aos sentimentos causados por situações que podem envolver atos de violência: medo e angústia; então: VIOLÊNCIA É MEDO DE SER ATACADO; VIOLÊNCIA É ATAQUE. Para ela, a ação prototípica de VIOLÊNCIA é o ataque, sofrer algum tipo de dano, físico ou psicológico. Em virtude de a estudante afirmar que “...pode-se haver pequenos insultos mas euh...evidentemente isso não é, uma violência...não forte”, inferimos que o ataque teria como consequência alguma tipo de dano físico. A estudante, em sua concepção, apresenta graduação de atos de violência, como “pequenos insultos” e “grandes violências”, expressões licenciadas pelas metáforas primária, TAMANHO É IMPORTÂNCIA.

Finalmente, analisaremos as palavras-chave pronunciadas pelos sujeitos do Grupo 06. Émille escolheu as palavras-chave *pavor, medo e a pior que existe*, esta última relacionada ao conteúdo estudado em Educação Cívica na escola, as “crianças soldados”. O caso “crianças soldados” originou um sentimento de pavor em Émille ao saber que elas são treinadas para matar, então, relacionou esse tema a VIOLÊNCIA.

Na primeira palavra-chave, *pavor* é anunciado como um sentimento decorrente de se presenciar uma cena de violência física: quando alguém bate em outra pessoa, conforme Émille comunica:

1 EFGG6: Alors moi j'ai mis effroi parce que... c'est quand même euh... c'est quand même euh... quand on, quand on regarde une violence, quelqu'un qui frappe quelqu'un d'autre, c'est... ça fait froid dans le dos en fait. J'ai mis la peur parce qu'on a peur pour la personne qui se fait taper ou qui a un souci. Et pire chose qui soit parce que c'est pas... par exemple les enfants soldats tout ça c'est... c'est, c'est pas très...[EFGG6: Então, eu coloquei **pavor** porque ...é quando mesmo euh... é quando mesmo euh...quando a gente, **quando a gente vê uma violência, alguém que bate um outro, é ...isto faz frio nas costas na verdade**. Eu coloquei o medo porque **a gente tem medo pela pessoa que se faz bater ou que tem um problema**. E a pior coisa que existe porque é não... por exemplo, as “**crianças soldados**” tudo isso é, não é muito...]

Na concepção da estudante, o fato de presenciar uma cena de violência física - alguém que bate no outro - é uma violência porque causa *pavor* naquele que a vê. Então, ela concebe a violência não apenas no sentido de causar dano às vítimas, mas os efeitos causados nas pessoas que observam atos de violência. Ideia semelhante a de Caroline, Grupo 05.

Para explicitar o sentimento de pavor, ela utiliza uma expressão “frio nas costas”, equivalente a calafrios em nossa língua. Nessa perspectiva, ressaltamos a base corpórea da cognição, uma vez que para nos fazer entender a concepção de pavor, a aluna descreve a sensação no corpo que a acompanha; o corpo é a base para se descrever e conceptualizar o sentimento de pavor. Nessa visão, podemos inferir que:

VIOLÊNCIA É PRESENCIAR UM ATO DE VIOLÊNCIA

SENTIMENTO DECORRENTE DE SE PRESENCIAR UMA CENA DE VIOLÊNCIA É VIOLÊNCIA

PRESENCIAR UM ATO DE VIOLÊNCIA É SENTIR FRIO NAS COSTAS

PAVOR É SENTIR FRIO NAS COSTAS

A zona ativada em VIOLÊNCIA É PAVOR é o pavor e o efeito que o pavor causa, comunicado no domínio das sensações corpóreas. O processo é metonímico de base fisiológica, EFEITO PELA CAUSA em que a emoção é designada pelos efeitos fisiológicos decorrentes dela. Pavor é um medo mais intenso, mais forte, que pode ser definido neste contexto “como [decorrente de] uma situação de perigo acompanhada por um conjunto de reações fisiológicas e comportamentais” (KÖVECSES, 1989, p.69).

Notamos que Émille demonstra um sentimento de empatia pois, ao se colocar no lugar da vítima de alguma sorte de violência, sente medo pela pessoa. Implícita a essa concepção de violência propagada por Émille está a metáfora da EMPATIA MORAL. Essa metáfora baseia-se na seguinte argumentação: se você sente o que a outra pessoa sente e se você deseja, almeja bem-estar, então você quer que o outro viva em situação de bem-estar, o bem-estar dos outros é o seu próprio bem-estar.

As palavras-chave escolhidas conceptualizam VIOLÊNCIA na perspectiva de efeitos que ela causa, na vítima e por via indireta na participante, modo peculiar de conceptualizar a violência por influência de seu contexto sociocultural de não vivenciar situações cotidianas de medo decorrente de violência direta.

Vale salientar que a palavra-chave *medo* nos estudantes brasileiros é pensada em termos de medo de ser vítima de violência, medo na hora de assalto, medo de morrer em resultado de bala perdida (Grupos 01, 02, 03). No caso de Émille, o sentimento de medo é retratado à medida que ela se coloca no lugar na vítima, ao sentir o que a pessoa supostamente sentiria em situação de violência. Nessa visão de medo, Zulène colabora com a seguinte explicação:

13 ZFFG6: Ben en fait, l'effroi c'est quand on ressent quelque chose, enfin pour moi c'est ça, quand on ressent par exemple la peur, on essaie de ressentir ce que ressent l'autre, par exemple s'il se fait frapper ou quelque chose, et ça nous fait quelque chose, une grosse émotion... pour moi c'est peut-être ça, je... je sais pas...

[ZFFG6: Bem, de fato, o pavor é quando a gente sente qualquer coisa, enfim para mim é isso, quando a gente sente, por exemplo, **o medo, a**

gente tenta sentir aquilo que o outro sente, por exemplo, se ele se deixa bater ou qualquer coisa, uma grande emoção...para mim é pode ser isso, eu ...não sei...]

Conforme já comentado, a situação de medo é diferente nos dois países; evidentemente, os franceses não convivem diariamente com o medo semelhante ao dos brasileiros, porque o contexto da cidade de Libourne é de uma cidade segura, distinta do da cidade de Fortaleza, na qual o medo é um efeito direto nos participantes devido à situação cotidiana de violência. Entretanto, o medo evocado pelos sujeitos franceses é um medo projetado, um medo decorrente da empatia do que poderia supostamente acontecer aos outros em situações de violência. Desse modo, o Modelo Cognitivo Idealizado do sentimento decorrente da situação de violência, **VIOLÊNCIA É SENTIR MEDO PELA VÍTIMA**.

A próxima palavra-chave dita por Émille, Grupo 06, é *a pior coisa que existe*. Na sua escolha, Émille refere-se a um submodelo cognitivo idealizado de violência fundado na metonímia do tipo exemplo saliente: o caso “criança soldado”. Em um país como a França, onde os direitos são garantidos, pensar que as crianças são usadas para matar, são soldados de guerra, de fato, constitui um submodelo prototípico de violência, uma vez que há uma ruptura de um Modelo Cognitivo Idealizado de Criança, como aquele em que ela tem direito à educação, proteção, cuidados e liberdade garantidos.

A concepção de criança predominante é a de um ser em desenvolvimento, com o direito de brincar, de receber amor, carinho e atenção – esse modelo foi transgredido, e para Émille, isso constitui-se **VIOLÊNCIA**, então **VIOLÊNCIA É TRANSGREDIR OS DIREITOS DAS CRIANÇAS**. Sob essa ótica, há um rompimento de um modelo em que o cuidado e a proteção são condições necessárias para o pleno desenvolvimento da criança, em especial, fato que colabora para a construção de uma ética da empatia e de cuidado com o outro (FELTES, 2007, p. 332).

As palavras-chave ditas por Zulène são *matar em série, pavor e horror*. A participante relaciona as três palavras, conforme o trecho destacado a seguir:

22 ZFFG6: Ah oui... donc moi j'ai, j'ai surtout pris un tueur [tuer en série] pour violence parce que euh... en général ça, les tueurs ça va pas faire du bien, pour moi ça... ça va pas être gentil. Pour moi la violence, par exemple,

un tueur, que ce soit arme blanche ou arme... pistolet ou quelque chose comme ça, euh... ça m'a fait penser à ça. Euh... donc l'effroi, alors ça par contre on n'a pas... c'est la même chose l'effroi... moi ça me fait ressentir ça... pardon... et l'horreur... l'horreur... l'horreur parce que... parce que... comment dire... l'horreur parce que c'est pas beau à voir ni...] [ZFFG6: Ah, sim...então eu eu tenho, eu coloquei **matador/assassino** porque em geral, os assassinos isto **não faz o bem**, para mim isso...isso **não é ser gentil**. Para mim, a violência, por exemplo, um **assassino**, que seja **armas brancas** ou **arma...pistolas** ou qualquer coisa assim, euh...isso me fez pensar nisso. Euh...então o pavor, então isso ao contrário não se tem a mesma coisa...eu isso me faz sentir isso...perdão...e o horror...o horror porque...como dizer...o **horror porque não é bonito de se ver nem de sentir**, porque quando a gente fala sempre de ver alguém, mas a gente pode senti-lo também, então o horror...]

Nessa construção conceptual da categoria VIOLÊNCIA, a participante aponta o AGENTE, um matador que não faz o bem, não é gentil com o próximo. Para ela, VIOLÊNCIA É FAZER MAL, VIOLÊNCIA É NÃO SER GENTIL, VIOLÊNCIA É MATAR EM SÉRIE, conforme palavra-chave *tuer en série* (*matar em série*). No Modelo Cognitivo Idealizado implicado temos um subdomínio dentro de um domínio maior de ações que envolvem a categoria VIOLÊNCIA, como matar, mas não qualquer ação de matar, mas *matar em série*, PARTE (matar em série) PELO TODO (matar). *Matar em série* evoca um Modelo Cognitivo Proposicional do tipo *frame* com os seguintes componentes:

TIPO: Violência Urbana

CARACTERIZAÇÃO: Violência física em série (chacina)

LUGAR: Ambiente com muitas pessoas, podendo ser público ou privado

AÇÃO: Dar vários tiros

INSTRUMENTO: arma de fogo, pistola ou arma branca

AGENTE: Um matador

VÍTIMAS: Pessoas inocentes

DANOS: Físicos

EFEITOS: Morte

Zulène enuncia que o matador pode utilizar a arma de fogo, pistola ou uma arma branca. Ela se coloca no lugar das vítimas, ao dizer que isso não é bom de se ver, nem de se sentir e usa a palavra-chave *horror* para expressar o sentimento tanto na ação de se ver casos de violência, como de se colocar no lugar das vítimas (ressentir), ideia semelhante a desenvolvida por Émille, então VIOLÊNCIA É HORROR.

Guerra, terroristas e garotas (substituído depois pelo aluno por pavor) ditas por Matt, geraram discussão entre as diferentes concepções evocadas por esses sumodelos prototípicos da categoria em foco pelo participante:

26 MMFG6: Alors, moi j'ai mis la guerre, ben parce que...[MMFG6: Então, eu coloquei a **guerra**, bom porque ...]

27 PESQ2: Parce que... ben tu peux expliquer ? [PESQ2: Porque...bem você pode me explicar ?]

28 MMFG6: Ben...[MMFG6: Bem...]

29 LMFG6: Moi j'ai mis la même chose...[LMFG6: Eu coloquei a mesma coisa...]

30 MMFG6: Ben tout le monde se fait tué, c'est pas très, c'est pas... enfin voilà c'est violent... Euh, des terroristes... ben en fait c'est un peu la même chose...[MMFG6: Bem, **todo mundo se faz matar** [todo mundo morre], não é muito, não é...enfim então é violento....euh, **os terroristas...bem de fato é um pouco a mesma coisa.**]

31 PESQ2: Terroriste et la guerre, c'est pas tout à fait la même chose ? [PESQ2: Terrorista e a guerra, não são exatamente a mesma coisa?]

32 MMFG6: Non mais... enfin... ça fait des actions sur une ville et ça fait... la ville ben... euh...[MMFG6: Não, mas...enfim...tudo faz ações sobre uma cidade e isso faz ...a cidade bem, euh...]

33 PESQ2: Oui, la ville qu'est-ce qu'il lui arrive quand il y a la guerre ou le terrorisme ? [PESQ2: Sim, a cidade o que que acontece com a cidade quando tem a guerra ou o terrorismo ?]

34 MMFG6: Ben... elle est... endommagée, il y a des dégâts...[MMFG6: Bem, **ela fica danificada, há danos...**]

35 PESQ2: Umm... d'accord. [PESQ2: Umm..de acordo]

Para a categoria VIOLÊNCIA, Matt menciona dois submodelos Cognitivos Idealizados Proposicionais do tipo *frame* GUERRA e TERRORISMO. Sem aprofundar as questões referentes a esses submodelos de VIOLÊNCIA, Matt afirma que em ambos os casos, os elementos constitutivos desses submodelos são morte, destruição e danos. Para ele:

VIOLÊNCIA É GUERRA

VIOLÊNCIA É TERRORISMO

VIOLÊNCIA É DESTRUICÃO DE CIDADES

VIOLÊNCIA É DANO FÍSICO, MATERIAL, COLETIVO

O participante Laurent citou como palavras-chave *a guerra, as armas* e a *vergonha*. Em relação as guerras, ela ressalta que ainda hoje existem em outros países e que isso não é normal. Também, questiona acerca da guerra civil e da guerra “normal”. A discussão centra-se nos instrumentos usados na guerra e nos agentes nos seguintes termos:

65 LMFG6: Alors, moi j'ai mis la guerre, c'est pareil mais...[LMFG6: Então, eu coloquei **a guerra**, é parecido mas...]

66 PESQ2: Alors c'est pareil mais tu as le droit d'avoir des tas de définitions de la guerre, donc pourquoi la guerre c'est de la violence ? [PESQ2: Então, é parecido mas você tem o direito de ter um monte de definições de guerra, então porque a guerra é uma violência?]

67 LMFG6: Et ben... parce que déjà il y en a encore en ce moment, dans d'autres pays, et je trouve que c'est... c'est pas normal. [LMFG6: E bem....porque já há neste momento ainda, dentro de outros países e **eu acho que é...não é normal.**]

68 PESQ2: Dans d'autres pays, tu veux dire la guerre dans d'autres pays ? [PESQ2: Dentro de outros países, você quer dizer guerra dentro de outros países?]

69 LMFG6: Oui, il y a d'autres pays qui se font la guerre, alors c'est pas normal. Et puis même dans quelques pays c'est... il y a les guerres civiles.] [LMFG6: Sim, há **em outros países que se fazem a guerra, então não é normal.** E depois mesmo dentro de alguns países...é existe as **guerras civis.**]

70 PESQ2: Ah la guerre civile oui. Alors c'est quoi la guerre civile par rapport aux... guerres...[PESQ2: Ah a guerra civil, sim. Então, é o que a guerra civil em relação às guerras as guerras...]

71 LMFG6: Ben la guerre civile c'est une guerre qui oppose... les populations d'un même pays. Puis la guerre normale c'est deux pays qui s'affrontent, de, de... [LMFG6: Bem, **a guerra civil é uma guerra que se opõem as populações de um mesmo país. Assim, a guerra normal é dois países que se confrontam**, de, de...]

72 PESQ2: Et ils s'affrontent comment ? C'est intéressant... donc on s'affronte comment? [PESQ2: E eles se confrontam como ? É interessante...então se confrontam como?]

(...)

85 LMFG6: Ben par... par, de...[LMFG6: Bem, por...por...de...]

86 PESQ2: Ils ont des bâtons ? [PESQ2: Eles têm paus ?]

87 LMFG6: Non non. [LMFG6: Não não.]

88 PESQ2: Ils ont des œufs pourris, ils font comment ? [PESQ2: Eles «têm ovos podres» eles fazem como? [LMFG6: Les armes, les mitraillettes... [LMFG6: **As armas, as metralhadoras...**]

89 EFG6: **Les révolvers.** [EFG6: Os revólveres.]

90 LMFG6: Quelques... ils envoient les avions, les... pour détruire des innocents quelquefois...[LMFG6: Alguns...eles enviam aviões, os...para destruir os inocentes às vezes...]

O Modelo Cognitivo de violência citado Laurént ancora-se em uma estrutura metonímica do tipo exemplo típico, VIOLÊNCIA É GUERRA, neste modelo temos:

TIPO: Física

CARACTERIZAÇÃO: Violência Institucional

LUGAR: Outros países

AÇÃO: Destruir cidades, matar pessoas inocentes

INSTRUMENTO: metraladoras, revólveres, aviões

AGENTE: Coletivo Institucional

VÍTIMAS: Pessoas de outros países

DANOS: Físicos

EFEITOS: Morte

Essas cenas de violência guerra civil, guerra “normal” representadas pelos alunos são bem gerais, são conhecimentos provavelmente aprendidos na escola, e também pelo conhecimento de mundo, uma vez que eles fazem questão de esclarecer as diferenças com “autoridade” entre os dois tipos de guerra.

Na expressão “países que se fazem a guerra” (linha 69) há um processo metonímico INSTITUIÇÃO ESTÁ POR PESSOAS, uma vez que são as pessoas que fazem a guerra, em geral os dirigentes políticos.

A próxima palavra-chave, *armas*, é justificada pelo sujeito participante porque é relacionada com as guerras. Menciona que embora não seja normal as pessoas utilizarem armas, isso acontece na América:

96 LMFG6: Ensuite il y a les armes. (LMFG6: Em seguida **tem as armas.**)

97 PESQ2: Oui. (PESQ2: Sim.]

98 LMFG6: Donc euh... en rapport avec la guerre puisque ça devrait presque pas exister. En Amérique, il y en a qui peuvent en porter comme ça, qui peuvent tuer, c'est pas normal aussi. (LMFG6: **Então euh...em relação com a guerra pois isto não deveria existir. Na América, há aqueles que podem se portar assim [com armas], que podem matar, não é normal também.**]

O aluno relaciona VIOLÊNCIA à guerra e ao porte de arma. Em sua concepção, as pessoas não deveriam portar armas que podem matar: VIOLÊNCIA É

PORTE DE ARMA. A arma é o objeto prototípico de violência nas guerras e na América, diferente dos estudantes brasileiros em que o cenário evocado quando o instrumento arma aparece é aquele nos assaltos nas ruas, briga de gangues, e em cenas em que há tráfico de drogas. Finalmente, Laurent afirma que VIOLÊNCIA É VERGONHA:

100 LMFG6: Et puis...la guerre...euh...la violence c'est de la honte, enfin...[LMFG6: E depois...a guerra...euh...**a violência é uma vergonha** enfim...]

101 PESQ2: Oui. [PESQ2: Sim.]

102 LMFG6: C'est un peu de la honte puisque... faire, faire mal, tuer des gens... sans pitié, ça fait... il devrait avoir honte, c'est pour ça.(LMFG6: **É um pouco de vergonha porque...fazer, fazer mal, matar as pessoas...sem piedade, isso...ele deveria ter vergonha, é por isso.**)

Na ocorrência linha 100, o participante conceptualiza violência em termos de vergonha. Dessa forma, violência está pelo sentimento causado pelo ato de violência, EFEITO PELA ACÇÃO de matar e fazer mal às pessoas. Matar e fazer mal ao próximo são ações imorais, por isso os AGENTES teriam que ter vergonha. Zulène, afirma que tem muitos sentidos, por exemplo:

109 ZFFG6: Il y a beaucoup de sens... Là par exemple ce qu'il a voulu dire sur la honte, c'est la honte de ceux qui font ça, c'est l'horreur de, de ce qu'ils font, la chose aussi grave, ils devraient en avoir... ils ont pas la conscience de ce qu'ils font mais ils devraient. (ZFFG6: Tem muitos sentidos...Lá por exemplo isso que ele queria dizer sobre a vergonha, é **a vergonha daqueles que fazem isso**, é o horror de, daquilo que eles fazem, coisa também grave, eles deveriam a ter...**eles não tem consciência daquilo que eles fazem mais eles deveriam.**)

Para ela, VERGONHA É TER HORROR DOS ATOS COMETIDOS em relação à violência. Os agentes deveriam ter consciência de que causar danos, causar mal-estar é uma atitude imoral e vergonhosa. Subajcente à expressão “ter consciência” temos a metáfora: ATRIBUTOS SÃO OBJETOS POSSUÍDOS.

Para finalizar, perguntamos aos estudantes o que é violência. Émille respondeu que não se sente bem quando se fala em violência e sintetiza a sua concepção: VIOLÊNCIA É ATINGIR UM SER, VIOLÊNCIA É FAZER MAL, VIOLÊNCIA É UM ATO GRAVE:

131 EFG6: La violence c'est quand, c'est un acte grave ou... dommage qui... qui pousse un être, en fait, à faire quelque chose de mal et... pour moi c'est ça...(GEFF6: **A violência é quando, é um ato grave ou...penoso**)

que... que atinge um ser, na verdade, fazer qualquer coisa de mal e...para mim é isso...)

Os alunos ao final da entrevista afirmam que a violência não pode ser justificada e que a única forma de resolver os conflitos sem a violência é pela palavra ou pelo diálogo:

140 EFG6: ... mais ça sera jamais assez grave pour taper. (EFG6: ...mas isso jamais será bastante grave para bater.)

141 PESQ2:Alors comment pourrait-on résoudre certaines situations sans violence alors ? (PESQ2: Então como pode se resolver situações sem violência então?)

142 EFG6: Par la parole. (EFG6: **Pela palavra.**)

143 PESQ2: Par la parole? (PESQ2: Pela palavra ?)

144 EFG6: On peut être mécontent euh... malheureux, triste ou en colère... il y a pas de raison pour taper. (EFG6: **A gente pode estar não contente euh...infelizmente, triste ou com raiva...não existe razão para bater.**)

Em vista das considerações, observamos pouco uso de linguagem figurada, uma vez que as discussões centraram-se de forma mais saliente em MCIs Proposicionais. No entanto, surgem dentro deles, os MCIS Metonímicos recorrentes, na medida em que se pensa conceitos abstratos, como os envolvidos no domínio conceitual de VIOLÊNCIA cuja categoria envolve componentes de ordem subjetiva e intersubjetiva, socioculturalmente delineados. Porém, é certo que a análise da categoria VIOLÊNCIA revela que ela é conceito abstrato, de estrutura complexa e dinâmica, que mesmo possuindo uma “base universal” em estruturas de esquema de imagens como VIOLÊNCIA É O USO DA FORÇA; VIOLÊNCIA É A IMPOSIÇÃO DA FORÇA; VIOLÊNCIA É CONTATO, porém diferentes modelos emergiram como protótipos nos dois grupos.

4.2 Exposição Sintética-Analítica dos Resultados

4.2.1 Grupo de Brasileiros: G1, G2, G3

Os participantes do **Grupo 01** sentiram-se bastante à vontade para discorrer sobre o assunto; citaram exemplos de casos que envolviam atos de violência urbana (assaltos, homicídios, tráfico de drogas); doméstica (agressões

verbais, desrespeito, discussões) e violência sexual. Os temas discutidos foram desenvolvidos a partir de palavras-chave, conforme já exposto no capítulo de metodologia. No decorrer das entrevistas, eles expressavam as suas opiniões e as suas crenças e, não raro, citavam exemplos de seu cotidiano baseados em suas experiências diretas ou indiretas. As indiretas, em geral, surgiram do conteúdo veiculado pela televisão ou em casos contados pelas pessoas do convívio familiar ou não familiar. As narrativas emergidas da memória, fizeram parte do discurso dos participantes, uma vez que eles puderam combinar fatos da realidade concreta com dados da realidade subjetiva, produzindo, no ato da narração, uma visão pessoal dos eventos contados, estratégia para a construção e a discussão de suas crenças.

O quadro 13 resume o conteúdo geral das entrevistas motivadas por palavras-chave, porque não inserimos na versão final os textos completos, uma vez que apresentar as entrevistas completas na redação do trabalho consumiria um número considerável de páginas:

Quadro 13: Síntese do Conteúdo do Grupo 01

Sandra (SFBG1)	
PALAVRAS-CHAVE	VISÃO GERAL DO CONTEÚDO
<p><i>Filhos matando pai</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência Doméstica. 	<p>Violência doméstica; Citação de exemplos: caso Eloá e o de Isabella Nardoni; Embora apareçam aqui, <i>o caso da Eloá tratou-se de ex-namorado que, inconformado com o fim do namoro, matou a ex-namorada; no caso de Isabella Nardoni, foram os pais que mataram a filha, não o contrário.</i></p>
<p><i>Agressividade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência Urbana. 	<p>Brigas com faca de consequência fatal. Citação de exemplos: homicídio que demonstra a banalização da vida: caso caminhoneiro; Morte resultante de violência como sendo a permissão de Deus, ELE representado como Juíz.</p>
<p><i>Abuso sexual</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física, Psicológica e Moral; • Caracterização: Violência Sexual. 	<p>Violência sexual contra as crianças; Citação de exemplos: cunhado que abusava da sobrinha, padre que abusava de crianças, namorado que fugiu com a namorada, abusou, matou e "jogou" a moça.</p>

Telma (TFBG1)	
PALAVRAS-CHAVE	VISÃO GERAL DO CONTEÚDO
<p><i>Desrespeito</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Tipo de Violência: Verbal; 	Desrespeito para com os idosos: exemplo advindo do seriado <i>Malhação</i> em que um senhor de idade era mau com as crianças. Então, elas o desrespeitaram e o resultado foi que o idoso sentiu-se mal do coração e foi para o hospital.
<p><i>Brigas</i></p> <p>Tipo de Violência: Verbal, Moral, Física.</p>	Exemplos de discussão do cotidiano (palavrão, agressão verbal e inveja da roupa e de esmalte) que motivam brigas que tem como consequência agressões físicas.
<p><i>Desumanidade</i></p> <p>Tipo de Violência: Violência Moral</p>	O não compartilhar e o egoísmo, causas dos sentimentos de raiva que levam à briga. Citação de exemplos de Compartilhar: Ceia da Igreja Católica.
Ronald (RMBG1)	
PALAVRAS-CHAVE	VISÃO GERAL DO CONTEÚDO
<p><i>Paz</i></p>	Assistir aos casos de violência nos telejornais remete à paz (anseio pela paz) e que as pessoas precisam de paz; Negação da violência e reafirmação de paz.
<p><i>Carinho</i></p> <p>Tipo de Violência: Verbal;</p> <p>Caracterização: Violência Doméstica.</p>	Falta de carinho de pais perante os filhos que lhes dão coisas materiais e não lhes dão carinho; Agressões verbais de pais para com os filhos.
<p><i>Tristeza</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Tipo de Violência: Física; Caracterização: Violência Urbana. 	Tristeza causada pela morte, em especial, dos usuários de drogas que são assassinados por não pagarem as suas dívidas com os traficantes, fato que causa tristeza nas mães e nas famílias; Trocas de tiros na favela que ocasionam a morte de trabalhadores, vítimas de balas perdidas.
Marcos (MMBG1)	
PALAVRAS-CHAVE	VISÃO GERAL DO CONTEÚDO
<p><i>Morte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Tipo de Violência: Física; Caracterização: Violência Urbana. 	Violência gera morte; Morte agressiva por dinheiro ou/e drogas; Homicídios ocasionados pelo tráfico de drogas.
<p><i>Assalto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Tipo de Violência: 	Experiências de assaltos sofridos pelos membros da família. Insegurança mesmo dentro de casa; Insegurança dentro do ônibus; Tentativa de assalto sofrida em frente ao colégio.

<p>Física;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização: Violência Urbana. 	
<p><i>Rio de Janeiro</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência Urbana. 	<p>O Rio de Janeiro visto como a central de violência do país, grande número de favelas e intenso tráfico de drogas divulgados pelos meios de comunicação; Exemplos de bairro em Fortaleza que também tem tráficos de drogas, favelas e casos de violência.</p>

Fonte: Do autor

Pela leitura dos tópicos apresentados no Quadro 13, podemos afirmar que os participantes discorrem sobre temáticas bem diversificadas em relação à violência, desde sentimentos (tristeza, desolação, angústia, insegurança) resultado da situação de violência, até mencionaram um local tido como prototípico de violência no Brasil como a cidade do Rio de Janeiro. A categoria VIOLENCIA neste grupo é desenvolvida de forma difusa, com digressões, mudanças de tópicos, o que dificulta o estabelecimento de padrões de ocorrências predominantes. No entanto, identificamos a recorrência da crença de que VIOLENCIA É O USO DA FORÇA FÍSICA, definida em termos de *corporalidade* – predominância de consequência fatal, morte.

Uma vez entendida a violência como quebra de Modelos Cognitivos tais como o Modelo de Bem-estar, Modelo de Família, Modelo de Vida em Sociedade, neste grupo, identificamos a partir de fontes metonímicas, quebra dos modelos cognitivos supracitados como o de família - caso Isabella Nardoni; o de vida em sociedade, vulnerado pela violência urbana com os exemplos do caminhoneiro; e a insegurança nas ruas e nas próprias residências. Os participantes desse Grupo expressam sua preocupação em relação, sobretudo, a violência urbana vinculada ao tráfico de drogas.

A discussão do **Grupo 02** centrou-se nas palavras-chave e também em exemplos pessoais diretos de assalto como o da participante Flora, que sofreu assalto e violência física e no momento da entrevista relatou os sentimentos decorrentes desse episódio. Os participantes narraram exemplos de morte gratuita, o caso flanelinha e o caso taxista, homicídio cometido por menores, assassinato de

devedores pelos traficantes, cenas de violência presentes em seu dia a dia, o caso da ex-mulher de traficante, pedofilia, cenas veiculadas pela televisão com cobertura da mídia.

Pudemos perceber pelo semblante das crianças que o tema violência é de fato um tema que lhes incomoda; eles não apreciam discutir sobre violência, conforme explicitou Fábio ao dizer que não gostava de falar sobre o assunto porque a violência parava o mundo e no dicionário da vida dele não existia esse termo, concepção que será discutida na seção de análise referente ao Grupo 02. A leitura das informações do Quadro 14, possibilita-nos uma visão panorâmica dos fios condutores da entrevista, informação que consideramos importante quando analisados os trechos extraídos na seção de análise:

Quadro 14: Síntese do Conteúdo do Grupo 02

Flora (FFBG2)	
PALAVRAS-CHAVE	VISÃO GERAL DO CONTEÚDO
<p><i>Brigas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência Urbana. 	<p>Brigas (de gangues, com tiros, de pai e mãe, de bater e de discussão); Exemplos de brigas com consequência fatal: caso flanelinha; caso taxista; banalização da vida.</p>
<p><i>Morte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência Urbana. 	<p>Exemplos de briga que acabaram em morte por causa de dinheiro, de disputas em torno da posse de cigarros, e em situações de tiroteios.</p>
<p><i>Tiro</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência Urbana. 	<p>As mortes geralmente foram citadas com o uso de armas de fogo e com a presença de tiros.</p>
Georgia (GFBG2)	
PALAVRAS-CHAVE	VISÃO GERAL DO CONTEÚDO
<p><i>Brigas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física. 	<p>(não foi justificado uma vez que foram citados muitos exemplos de briga no decorrer da entrevista).</p>
<p><i>Tiroteio</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência 	<p>Ligado ao tráfico de drogas, pessoas que não pagam as dívidas advindas da compra de entorpecentes e, consequentemente, os traficantes matam-nas; Caso Victor (vizinho da participante de 14 anos que era da</p>

Urbana.	igreja e envolveu-se em roubo, em tráfico de drogas); Caso ex-mulher de traficante, violência doméstica; Narração do assalto sofrido pela participante Flora.
<p><i>Morte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência Urbana. 	Consequência de tiroteios.
Josué (JMBG2)	
PALAVRAS-CHAVE	VISÃO GERAL DO CONTEÚDO
<p><i>Medo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência Urbana. 	Porque a violência gera medo, medo de morrer.
<p><i>Morte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência Doméstica e Urbana. 	Violência doméstica em que há ameaças de morte; Quando há violência muita gente morre.
<p><i>Assalto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência Urbana. 	Caso Victor (vizinho de 14 anos que era da igreja e envolveu-se em roubo).
Fábio (FMBG2)	
PALAVRAS-CHAVE	VISÃO GERAL DO CONTEÚDO
<p><i>Arma</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência Urbana. 	Porque a arma é o objeto da violência. Instrumento/meio.
<p><i>Faca</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência Urbana. 	Faca, objeto da violência que serve para perfurar (agredir, matar), “as pessoas de que não se gosta”; Instrumento/meio.
<p><i>Mão</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; 	Pode ser o objeto de violência.

No **Grupo 02**, apesar de os alunos discorrerem acerca de temáticas diversas relacionadas à categoria VIOLÊNCIA, de uma maneira geral o foco da discussão gravitou em torno de situações que envolvem o tráfico de drogas, grave problema enfrentado pelo Brasil e que tem como consequência uma série de ações no ambiente urbano, como assaltos, homicídios, tiroteios, briga entre gangues, fatos que parecem fazer parte do cotidiano dos participantes. A presença desses acontecimentos reflete-se nos modos de conceptualizar VIOLÊNCIA, porque além de suas experiências diretas, há os meios de comunicação sensacionalistas que evocam constantemente casos hediondos de violência.

O tipo de violência mais predominante é a física dentro do contexto urbano. Essa realidade parece ser algo comum e os adolescentes falam o que sabem com naturalidade. Por exemplo, eles sabem que quando chega um lote de droga na favela os traficantes avisam soltando fogos; que os jovens envolvidos com o consumo e o tráfico de drogas quando não pagam as suas dívidas com os traficantes são vítimas de homicídio; fato que ocasiona tristeza para as famílias. Neste cenário, a favela constitui-se o local prototípico de violência urbana e presença do tráfico de drogas.

Os participantes do Grupo 02 também retrataram em suas falas sentimentos como o desespero e o medo de morrer. Acreditam que se os AGENTES de violência procurassem a Deus, fossem à Igreja, “se convertessem” não existiria tanta violência, o que reflete implicitamente o descrédito na instituição social e política vigentes.

Os jovens embora reconheçam outras formas de violência que não seja a física, como os xingamentos e as ameaças, sentem dificuldades de conceber a pedofilia ou a tentativa de abuso sexual como violência quando não há envolvimento de uma agressão física. No entanto, esses acontecimentos são inseridos por eles na discussão – o que demonstra que as concepções de ordem mais subjetivas de violência para este grupo ainda não estão bem definidas e que a categoria é complexa.

No último grupo de participantes brasileiros, o **Grupo 03**, descrevemos as palavras-chave escolhidas que levaram à discussão de uma concepção mais ampla de violência a qual envolve as dos mais diversos tipos, como briga entre irmãos, sequestro, pedofilia, violência no trânsito, violência doméstica dentre outros. Questionou-se mais uma vez se certos acontecimentos, por exemplo, o sequestro ou o assalto são considerados ou não violência pois não envolvem, no entendimento dos entrevistados um dano físico com o uso da força. A seguir, expomos o quadro sintético:

Quadro 15: Síntese do Conteúdo do Grupo 03

Brena (BFBG3)	
PALAVRAS-CHAVE	VISÃO GERAL DO CONTEÚDO
<p><i>Assalto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência Urbana. 	Exemplo em que Hallison, participante do grupo foi assaltado: caso roubo da bicicleta.
<p><i>Sequestro</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física • Caracterização: Violência Urbana 	Consideração do sequestro como violência somente em casos de agressão física.
<p><i>Pedofilia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física, Psicológica • Caracterização: Violência Sexual 	Fato que ocorre contra crianças e adolescentes; Os agentes prototípicos foram homens “mais velhos”; Sentimentos causados nas vítimas: vergonha, revolta e medo.
Dalila (DFBG3)	
PALAVRAS-CHAVE	VISÃO GERAL DO CONTEÚDO
<p><i>Violência contra mulheres</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física, Psicológica • Caracterização: Violência Doméstica 	Narração de um caso apresentado em uma novela, <i>Poder Paralelo</i> , em que o marido bateu na esposa grávida.
<p><i>Violência contra crianças</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física, Psicológica • Caracterização: Violência 	Pessoas que adotam crianças somente para bater; Pais que batem nas crianças quando elas fazem alguma coisa “errada”; Crianças que apanham na rua quando roubam ou porque fazem alguma coisa “errada”.

Doméstica	
<i>Violência no trânsito</i> <ul style="list-style-type: none"> Tipo de Violência: Física, Psicológica; Caracterização: Violência Urbana. 	Brigas, violência verbal e física no trânsito, causada pelo nível de estresse e por embriaguez.
Regis (RMBG3)	
PALAVRAS-CHAVE	Visão Geral do Conteúdo
<i>Morte</i>	Violência gera morte.
<i>Briga</i> <ul style="list-style-type: none"> Tipo de Violência: Física, Verbal; 	A maioria das formas de violência tem briga; Briga significa murro, chute, xingamentos, violência verbal; Considera-se a briga não apenas como o embate físico, mas os xingamentos também são conceptualizados em termos de briga;
<i>Desigualdade</i> <ul style="list-style-type: none"> Tipo de Violência: Física; Caracterização: Violência Doméstica. 	Desigualdade na família: os pais privilegiam alguns filhos e isso acarreta briga e até morte entre irmãos; Desigualdade gera morte; Desigualdade social é violência.
Hallison (HMBG3)	
PALAVRAS-CHAVE	VISÃO GERAL DO CONTEÚDO
<i>Morte</i> <ul style="list-style-type: none"> Tipo de Violência: Física; Caracterização: Violência Urbana. 	Acontece a morte por causa de dez centavos ou por causa da disputa de um cigarro.
<i>Espancamentos</i> <ul style="list-style-type: none"> Tipo de Violência: Física. 	A maioria de casos de violência ocorre por brigas e espancamentos;
<i>Maus-tratos</i> <ul style="list-style-type: none"> Tipo de Violência: Física; Caracterização: Violência Doméstica. 	A maioria de casos de violência ocorre por maus-tratos.

Fonte: Do autor

Neste grupo, observamos uma discussão polêmica e até contraditória se atos que não envolvem o uso da força física seriam igualmente incluídos na categoria VIOLÊNCIA. Mesmo citando exemplos, como os assaltos e sequestros na

discussão, os entrevistados, em sua maioria, não os incluem na categoria VIOLÊNCIA se quando não apresentam agressões físicas. No momento em que questionamos se o assalto ou o sequestro são violência, eles ficaram em dúvida, e preferiram se apegar aos exemplos prototípicos postos como aqueles que envolvem necessariamente um dano físico perceptível, salvo a participante Dalila, que teceu comentários singulares que serão discutidos posteriormente.

Essa tendência de perceber a violência apenas como aquela que envolve alguma agressão física é recorrente em todos os grupos de brasileiros, pois assenta-se em um nível mais concreto de construção conceptual, uma imagem mental que se forma a partir de uma série de atributos característicos por exemplo, o uso da força física, com certa representatividade na categoria, evocada por Modelos Cognitivos Idealizados socioculturalmente motivados.

Em suma, no Grupo 03, em especial, eles discutiram e tiveram dificuldades em pensar além do protótipo, uma vez que o dano *corporal* é um aspecto indiscutível para consolidação da concepção de violência. Esse aspecto é decorrente de valores, de crenças, das experiências e de teorias ingênuas de mundo, que irão contribuir para formação de imbricamentos inerentes à complexidade da categoria em estudo, como pensar se a privação do direito de se locomover na cidade é um tipo de violência ou não. Salientamos que a diversidade de situações que emergiram nos grupos de discussão dos estudantes brasileiros, embora de riqueza indiscutível de dados, trouxeram algumas dificuldades de sistematização somadas à própria complexidade do tema.

4.2.2 Grupo de franceses: G4, G5, G6

Passemos agora para a exposição sintética das entrevistas dos participantes na França, Grupo 04, Grupo 05 e Grupo 06. No desenvolvimento das entrevistas, eles mostraram-se mais objetivos, principalmente no que tange à explicitação das palavras-chave. Acreditamos que essa objetividade deveu-se a dois fatores: primeiro, a mediação e o direcionamento da entrevista, uma vez que tínhamos que obedecer ao tempo destinado à pesquisa concedido pela escola e, segundo, porque os alunos franceses, diferente dos participantes brasileiros,

pareciam não ter muitos casos de violência presenciados ou experienciados no dia a dia para contar no decorrer das entrevistas. Assim, durante as suas falas, não mencionaram muitos exemplos específicos, nem mesmo advindos da televisão. No entanto, a violência em termos do uso da força física foi bastante recorrente nos grupos de franceses embora os estudantes tenham se reportado à violência verbal e aos sentimentos decorrentes de ações ou de cenas de violência.

Iniciamos na escola de Libourne com o Grupo 04. Eles não discutiram muito entre eles e as suas escolhas limitaram-se a justificar o entorno envolvido nas temáticas, casos ligados ao contexto imediato (cenas de escola) e aos locais onde acontecem atos considerados violentos - bares, metrô em Paris, Palestina, Israel, América, bem como os agentes e as vítimas. Não raro, eles ligavam as três palavras-chave a uma cena prototípica comunicada a partir de uma sequência de fatos:

Quadro 16: Síntese do Conteúdo do Grupo 04

André (AMFG4)	
PALAVRAS-CHAVE	VISÃO GERAL DO CONTEÚDO
<p><i>Mort (Morte)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Tipo de Violência: Física. 	Violência gera a morte.
<p><i>Sang (Sangue)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Tipo de Violência: Física. 	Violência acaba em sangue.
<p><i>Armes (Armas)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Tipo de Violência: Física. 	Utilização de armas em atos de violência.
Laurène (LFFG4)	
PALAVRAS-CHAVE	VISÃO GERAL DO CONTEÚDO
<p><i>La violence verbale (a violência verbal)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Tipo de Violência: Verbal. 	Palavras podem ferir.
<p><i>La violence physique (A violência física)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Tipo de Violência: Física; 	Em brigas, os garotos sempre são violentos.

<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização: Violência na escola, <i>bullying</i>. 	
<p><i>Garçon (meninos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência na escola <i>bullying</i>. 	Os meninos brigam mais que as meninas durante o recreio.
Janine (JFFG4)	
PALAVRAS-CHAVE	VISÃO GERAL DO CONTEÚDO
<p><i>Sang (Sangue)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física. 	Quando acontece qualquer coisa de ruim sempre acaba com sangue.
<p><i>Mort (Morte)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física. 	Ao final, a vítima morre; Relevância na consequência.
<p><i>Horreur (Horror)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física. 	O horror porque cenas de violência não são boas de se ver. O efeito daquilo que se vê e posto em destaque; Relevância na consequência.
Georges (GMFG4)	
PALAVRAS-CHAVE	VISÃO GERAL DO CONTEÚDO
<p><i>Gang (Gangue)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência Urbana. 	Grupos de jovens de 20 anos em Paris que querem o poder, querem ser o chefe e se batem.
<p><i>Règlement de compte (Prestação de contas)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência Urbana. 	Relação com o tráfico de drogas, de armas e a conclusão de quando as pessoas não pagam têm que prestar contas.
<p><i>Alcool (Álcool)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência Urbana. 	Brigas em bares devido ao consumo de bebidas alcoólicas.

Fonte: Do autor

Interessante mencionar que Georges, integrante do Grupo 04, nos informou que o seu pai tinha vindo ao Brasil e sofreu um assalto, e quando foi dito que eles participariam de uma entrevista acerca da violência para atender ao pedido de uma pesquisadora do Brasil, o professor de História e Geografia discutiu sobre o tráfico de drogas em nosso país envolvendo crianças tanto para vender quanto para consumir drogas, informações que podem ter motivado os comentários do aluno.

Muitas vezes, informações adquiridas recentemente tomam forma prototípica – os nossos conhecimentos prévios mais imediatos podem influenciar a evocação de fatos em nossa memória. Como os outros alunos não fizeram alusão a acontecimentos mais urbanos, inferimos que eventos significativos na vida de Georges interferiram na escolha e na explanação de suas crenças e opiniões sobre VIOLÊNCIA dentro de uma perspectiva mais urbana, fato que não desconsideramos ter acontecido com os outros estudantes.

Observamos na leitura do Quadro 16 que tanto André quanto Janine evocaram *morte* e *sangue* ao pensarem em violência. Tais palavras remetem a um nível extremo de ações violentas, estas em termos corpóreos com consequências fatais. Por outro lado, Laurène evoca cenas de violência vinculadas mais ao seu contexto imediato: violência verbal, brigas na escola, brigas de garotos durante o recreio.

No **Grupo 05**, eles citaram eventos históricos de violência aprendidos na escola, brigas no contexto escolar, caso de violência ligada a uma experiência bem particular de hipofagia, uma vez que a aluna é hipista e sensibiliza-se com a questão de matar os cavalos para comer a carne. Também, mencionaram os sentimentos decorrentes da violência verbal:

Quadro 17: Síntese do Conteúdo do Grupo 05

François (FMFG5)	
PALAVRAS-CHAVE	VISÃO GERAL DO CONTEÚDO
<p><i>La Guerre</i> (A Guerra)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência Institucional. 	Há muitos mortos.

<p><i>Les coups de Poing</i> (Murros)</p> <ul style="list-style-type: none"> Tipo de Violência: Física; 	No bater, há murros e pontapés e pode acontecer entre dois homens na rua.
<p><i>Baston</i> (Agressão Física)</p> <ul style="list-style-type: none"> Tipo de Violência: Física; Caracterização: Violência na escola bullying. 	Brigas com chutes, murros, pontapés, tapas etc.que acontecem na escola.
Jérôme (JMFG5)	
PALAVRAS-CHAVE	VISÃO GERAL DO CONTEÚDO
<p><i>Mauvais</i> (Mal)</p> <ul style="list-style-type: none"> Tipo de Violência: Verbal. 	Porque não é a melhor coisa a fazer, a melhor é o perdão. Sistema da Metáfora Moral. A pior violência é o insulto.
<p><i>Bagarre</i> (Briga)</p> <ul style="list-style-type: none"> Tipo de Violência: Física. 	<i>O participante disse que o que teria a dizer parece com que os outros já falaram e negou-se a “repetir”.</i>
<p><i>Esclavage</i> (Escravidão)</p> <ul style="list-style-type: none"> Tipo de Violência: Física; Caracterização: Violência Institucional. 	A descoberta da América por Cristovão Colombo possibilitou o desenvolvimento da escravidão dos negros; Não se pode ser racista, como pensar que os negros são ruins.
Caroline (CFFG5)	
PALAVRAS-CHAVE	VISÃO GERAL DO CONTEÚDO
<p><i>Insulte</i> (Insulto)</p> <ul style="list-style-type: none"> Tipo de Violência: Verbal. 	Presença de insultos na rua que devem ferir as pessoas.
<p><i>Blessure</i> (Ferida)</p> <ul style="list-style-type: none"> Tipo de Violência: Verbal e física. 	Pode ser uma ferida no interior ou no exterior de alguém, ambas devem ser superadas.
<p><i>Terreur</i> (Terror)</p> <ul style="list-style-type: none"> Tipo de Violência: Física; Caracterização: Violência Institucional. 	Ser tocado pela violência ocasiona medo. Emoção Terrorismo. Mortes na Palestina e em Israel devido à violência. Terrorismo religioso.
Myriam (MFFG5)	
PALAVRAS-CHAVE	VISÃO GERAL DO CONTEÚDO
<p><i>Hippophagie</i> (Hipofagia)</p> <ul style="list-style-type: none"> Tipo de Violência: Física; <p>Caracterização: Violência Contra os Animais.</p>	Ação ou hábito de comer carne de cavalos; Petição realizada na escola para combater a hipofagia.

<p><i>Sang</i> (Sangue)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física. 	<p>Quando há coisas violentas sempre há sangue. Processo metonímico.</p>
<p><i>Mort</i> (Morte)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência Institucional. 	<p>A maior parte de ações violentas resulta em morte, por exemplo, a guerra.</p>

Fonte: Do autor

Embora os estudantes do Grupo 05 tenham discorrido sobre brigas que envolveram, sobretudo, a violência física, como murros, pontapés, tapas e guerras com mortes, eles também mencionaram a questão do racismo como uma forma de violência ao evocarem fatos do passado na América: escravidão de negros. Esse grupo colocou em pauta a violência verbal: os insultos, e apontaram a palavra como instrumento de violência que pode ferir no interior da pessoa. Dessa forma, a categoria assumiu uma abstração que vai além da violência física, porque o insulto, isto é, a violência verbal foi recorrente. Os estudantes acreditam que o perdão pode contribuir para pacificação, isto é, para não violência.

Para concluir, os participantes do **Grupo 06** falaram de sentimentos como o pavor ao se colocarem no lugar das vítimas durante os eventos de violência que citaram. Ainda mencionaram fatos aprendidos supostamente na escola como as “crianças soldados”, as guerras “normais” e a civil, bem como os matadores em série. Como nos outros grupos de estudantes franceses, Grupos 04 e 05, eles também não contaram situações de envolvimento direto com a violência. Um aluno escolheu a palavra *garotas* e depois desistiu, substituindo-a por *pavor*, mas não explicou a sua escolha, pois sentiu-se envergonhado.

As palavras ligadas aos sentimentos decorrentes de situações de violência, não são sentimentos advindos de experiências diretas, mas de sentimentos de empatia em relação às consequências da violência nos outros, por exemplo pena, medo. Interessante é que neste grupo surgiu a concepção **VIOLÊNCIA É VERGONHA:**

Quadro 18: Síntese do Conteúdo do Grupo 06

Émille (EFFG6)	
PALAVRAS-CHAVE	VISÃO GERAL DO CONTEÚDO
<p><i>Pire chose qui sait (Pior coisa que se sabe)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência Institucional. 	Citação do caso “crianças soldados” que usam armas e matam: os agentes são crianças.
<p><i>Peur (Medo)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física. 	Medo pela pessoa que apanhou e que tem um tormento, sentimento de empatia pela vítima.
<p><i>Effroi (Pavor)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física. 	Quando se vê um ato de violência para com alguém, sente-se pavor, sente-se um frio nas costas.
Zulène (ZFFG6)	
PALAVRAS-CHAVE	VISÃO GERAL DO CONTEÚDO
<p><i>Tuer en série (Matar em série)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência Urbana. 	Matador que pode usar armas brancas ou pistolas e que não fazem o bem.
<p><i>Effroi (Pavor)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência Urbana. 	Quando a gente tenta sentir aquilo que o outro que foi atingido pela violência sentiu. Ver alguém que sofreu causa uma grande emoção. Sentimento de Empatia.
<p><i>Horreur (Horror)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência Urbana. 	Pode-se sentir horror pelas coisas que acontecem com os outros; Violência não é boa de se ver nem de se sentir.
Matt (MMFG6)	
PALAVRAS-CHAVE	VISÃO GERAL DO CONTEÚDO
<p><i>La guerre (A guerra)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência Institucional. 	As pessoas matam uma às outras; Há desgostos e destruição.
<p><i>Les terroristes (Os terroristas)</i></p>	As pessoas matam uma às outras; Há desgostos e destruição.

<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência Institucional. 	
<i>Effroi (Pavor)</i>	O participante não desenvolveu porque havia escolhido garotas e trocou no momento de explicar.
Laurent (LMFG6)	
PALAVRAS-CHAVE	VISÃO GERAL DO CONTEÚDO
<i>La guerre (a guerra)</i> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência Institucional. 	Não é normal existir guerras; Há guerras em outros países, onde existe a destruição de inocentes, armas e metralhadoras.
<i>Les armes (as armas)</i> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física; • Caracterização: Violência Urbana. 	Não devia existir armas; Na América, as pessoas portam armas. Ênfase nos instrumentos.
<i>De la honte (a vergonha)</i> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Violência: Física. 	Vergonha de fazer o mal, de matar as pessoas sem piedade; Agente com atributos morais.

Fonte: Do autor

A categoria VIOLÊNCIA foi estruturada em termos de FORÇA FÍSICA. Os modelos proposicionais foram mais recorrentes como elementos constitutivos de *frames* como guerra (morte de inocentes, armas, metralhadoras, aviões, ataques entre dois países); terrorismo, guerra civil com danos físicos, materiais, coletivos, psicológicos, morais. Os estudantes trataram de temáticas bem gerais, relacionadas à categoria e afirmaram que a violência não é justificável, os conflitos podem ser resolvidos com a palavra, com o diálogo.

Dessa visão geral das temáticas, ressaltamos que os alunos brasileiros exploraram situações específicas de violência mais experienciais vinculadas a sua realidade sociohistórica, política, cultural e social. Por outro lado, os adolescentes franceses evocaram situações gerais de violência distantes de sua realidade cotidiana – estas emergem de seus conhecimentos gerais de mundo, conhecimentos aprendidos na escola. Para finalizar, nessa seção, tivemos a intenção de relatar sumariamente os caminhos das discussões em grupo, de modo a fornecer dados gerais acerca do desenvolvimento das temáticas discutidas com os participantes na e pela linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Imagine
John Lennon

Imagine there's no countries
It isn't hard to do
Nothing to kill or die for
And no religion too
Imagine que não houvesse nenhum país
Não é difícil imaginar
Nenhum motivo para matar ou morrer
E nem religião, também

Imagine all the people
Living life in peace
Imagine todas as pessoas
Vivendo a vida em paz

You may say
I'm a dreamer
But I'm not the only one
I hope some day
You'll join us
And the world will be as one
Você pode dizer
que eu sou um sonhador
Mas eu não sou o único
Espero que um dia
você junte-se a nós
E o mundo será como um só

As nossas considerações finais estão organizadas de forma sucinta nos seguintes pontos: primeiro, revemos a importância do tema e nosso objetivo geral; segundo, retomamos as principais temáticas teóricas discutidas no Capítulo 02 no que diz respeito à categoria VIOLÊNCIA nos dois grupos de participantes; terceiro, apontamos os principais achados referentes aos MCIs de violência no Grupo de Brasileiros e no Grupo de Franceses, apontando as diferenças e as semelhanças; quarto, desenvolvemos uma reflexão sobre a metodologia empregada e quinto, traçamos alguns aspectos que consideramos importantes para pesquisas latentes.

Escolhemos esse tema, primeiro porque convivemos diariamente com situações de violência. Elas, por sua vez, envolvem a qualidade de atos humanos e destituir o fenômeno dos atos humanos implica em destituir da violência a intencionalidade e a responsabilidade humana. Sem a primeira, não há ato humano

e, sem a segunda não há formas de se lidar com a violência e promover uma cultura de paz. Dessa forma, sem racionalidade e sem intencionalidade não temos como analisar o fenômeno e investigar os sentidos que os participantes dão a ele.

Segundo, porque compreendemos que atos violentos em maior ou menor grau estão dissipados em nossa sociedade, principalmente na cidade de Fortaleza, onde vivemos constantemente ameaçados, amordaçados e coagidos em usufruir o nosso direito ao bem-estar e à vida social segura. Essas inquietações nos levaram a investigar as concepções e os sentimentos inerentes à categoria VIOLÊNCIA no discurso de 24 participantes inseridos em dois contextos socioculturais diferentes, alunos de uma escola situada na cidade de Fortaleza e alunos de outra instituição localizada na cidade de Libourne, na França.

Nosso intuito foi o de compreender como a categoria VIOLÊNCIA encontrava-se estruturada no que diz respeito ao uso de recursos figurados como esquemas de imagens e esquemas de imagens cinestésicos, metáforas e metonímias e o uso de proposições. Por adotar a Linguística Cognitiva como base teórica, esta desenvolvida no Capítulo 02, partimos do pressuposto que a estrutura de conceitos abstratos, como a da categoria VIOLÊNCIA, seria ancorada por estruturas de base corpórea subjacentes às experiências físicas e biológicas dos indivíduos, mas também a aspectos pragmáticos, sociais, culturais e históricos. Esses aspectos permitiram-nos não apenas focar nossa análise em elementos linguístico-cognitivos, mas no entorno social como elemento descritivo-analítico e comparativo.

A base corpórea da cognição situada, inerentes às expressões emergentes da linguagem em uso, foi recorrente nos dois grupos de participantes independentes da língua. No entanto, a constituição sociohistórica motivou as diferentes crenças, as formas de expressar, além de aspectos da experiência ligados à intersubjetividade socioculturalmente partilhada que fundaram as singularidades dessas concepções. Dessa forma, permaneceu a hipótese do caráter parcialmente universal de dados das estruturas conceptuais, movidos pela natureza corpórea da cognição, com sua variabilidade motivada por fatores socioculturais.

A partir dessa vertente, os pontos semelhantes nos dois grupos no que tange às concepções de VIOLÊNCIA, instauraram-se na estrutura pré-conceitual de FORÇA em termos de FORÇA FÍSICA. Ao falarem sobre violência, os participantes brasileiros e os franceses entendem a violência com o uso da força física dirigida a alguém, com dano físico perceptível. Em vista da emergência dessa esquema, ao estruturar o conceito de violência, surge então, a partir dele, o esquema de imagem TRAJETO em que a ORIGEM refere-se a um agente; o PERCURSO liga-se a ação executada em direção à META compreendida como a vítima direta da ação de violência. Outro esquema presente nos dois grupos foi o de RECIPIENTE. O corpo e a mente são recipientes, referindo-se aos sentimentos decorrentes das consequências da violência, por exemplo: *Trauma é quando aquilo [a cena de violência] não da cabeça.*

Em relação aos Modelos Cognitivos Proposicionais do tipo *frame*, os alunos brasileiros evocaram os seguintes cenários referentes à violência urbana no Brasil: tráfico de drogas, assaltos, tiroteios, briga entre gangues, vinculados às experiências diretas e às indiretas dos estudantes. Os locais prototípicos de violência foram a rua e a favela; os agentes foram os traficantes, assaltantes, viciados em drogas. As vítimas foram compostas por mulheres, crianças, “trabalhadores” e por eles próprios.

Para os participantes franceses, os MCIs Proposicionais relevantes foram os seguintes: Terrorismo Político, Terrorismo Religioso, Fatos Históricos como Escravidão de Negros na América e Guerras – os adolescentes franceses acionaram situações gerais de violência não próximas de sua realidade cotidiana – estas emergiram de seus conhecimentos de mundo além de conhecimentos aprendidos na escola. Quando discorreram de cenários menos gerais se reportaram implicitamente ao colégio, onde os agentes e as vítimas prototípicas são os garotos.

Nos MCIs de projeções metafóricas ligadas ao domínio conceitual de VIOLÊNCIA, está inscrita a hipótese (LAKOFF; JOHNSON, 1999) de que o modelo cultural de bem-estar físico e social seria o escopo da rede metafórica da Moralidade. Como VIOLÊNCIA envolve atos e julgamentos humanos em sua relação com o outro, a concepção de Moralidade mostrou-se constitutiva da categoria, porque VIOLÊNCIA É CAUSAR DANO. Então, foi possível identificar apontamentos

empíricos desse Sistema Conceptual, permitindo inferir que VIOLÊNCIA É GERAR DÉBITO, débito é algo negativo, VIOLÊNCIA É MAL-ESTAR; VIOLÊNCIA É TRANSGRESSÃO DE REGRAS DE CONVÍVIO. Existiram desdobramentos desse Sistema em termos da METÁFORA DA CONTABILIDADE MORAL, da MORALIDADE COMO CUIDADO e da MORALIDADE DA BONDADE ABSOLUTA, atuantes nos dois grupos. Ainda em relação ao Sistema da Metáfora da Moral, DEUS É JUIZ surgiu apenas no grupo de brasileiros, e no de franceses MORALIDADE DA BONDADE ABSOLUTA, expressa pelo ato de perdoar: PERDÃO GERA CRÉDITO MORAL e VIOLÊNCIA É VERGONHA.

Os modelos metonímicos foram mais recorrentes. A análise de nossos dados mostraram que nossas crenças são construídas socioculturalmente, são aceitas socialmente a partir de um conjunto de experiências partilhadas por determinados grupos, além de surgir de experiências pessoais. Assim, um conjunto de experiências mais significativas, no caso dos brasileiros fatos da violência urbana e nos de franceses, fatos de violência na escola e eventos vinculados aos seus conhecimentos de mundo, podem ser levadas as generalizações que dão origem as crenças, estas evocadas de forma metonímica como representativas da categoria.

Por exemplo, EFEITO PELA CAUSA foi saliente na categoria VIOLÊNCIA nos dois grupos. Para retratar o fenômeno da violência; um dos elementos do conjunto de ações diretas ou indiretas de violência foi tomado como representativo do conjunto como um todo. O efeito foi estruturado em termos corpóreos, por exemplo, sangue e morte. No entanto, as motivações socioculturais encontraram-se diferenciadas – no grupo de brasileiros, os exemplos salientes foram aqueles repercutidos pela mídia e exemplos advindos de experiências diretas ou recontadas por colegas vinculados à violência urbana, violência doméstica e casos de pedofilia. No grupo de franceses a parte evocada metonimicamente, interessante salientar, emergiram dos sentimentos decorrentes de empatia pelas vítimas de cenas inespecíficas de violência como horror, pavor, terror e medo, sentimentos da pessoa que supostamente encontrava-se em situações de violência, a violência foi entendida pelos sentimentos que as vítimas sofreriam, neste caso, mostraram empatia pelas vítimas.

Foi identificada a Metáfora Ontológica, ESTADOS EMOCIONAIS SÃO ENTIDADES DENTRO DE UMA PESSOA, metáfora recorrente de base corpórea nos dois grupos, ao comunicarem sentimentos associados aos atos de violência como a dor e a tristeza. Na expressão e na comunicação de sentimentos, identificamos a relação metáfora e metonímia: coração como centro das emoções estruturado pelos esquemas PARTE PELO TODO e RECIPIENTE. Esses sentimentos no grupo de brasileiros foram evocados pelas situações mais cotidianas e no grupo de franceses pelas situações mais gerais, conforme já comentado.

Foi compreensível que os participantes brasileiros tiveram muitos casos para contar, porque além de estarem expostos a toda sorte de violência pela falta de segurança pública, eles ainda contam com os programas sensacionalistas veiculados pela televisão que alimentam o seu repertório de informações. Os participantes franceses apresentam um repertório mais reduzido de casos de violência “a flor da pele”, mas citam exemplos de cenas de violência veiculadas em filmes e fontes históricas muitas vezes discutidas na escola. Dessa forma, notificamos que há uma estreita relação das concepções de violência com os conhecimentos prévios, com as experiências sociais e culturais ligadas à violência, com o local onde se vive, com as notícias veiculadas nos meios de comunicação e com as aprendizagens no âmbito escolar.

Ressaltamos que a metodologia empregada permitiu uma riqueza de dados. No decorrer das entrevistas coletivas havia uma colaboração mútua e incentivo dos participantes. Entretanto, sentimos dificuldades de sistematizar a análise teórica da categoria VIOLÊNCIA, uma vez que tratamos de um fenômeno complexo que envolve aspectos humanos atrelados ao contexto social, culturais e imediato. Em muitos momentos, priorizamos as descrições das manifestações das crenças de uma forma mais ampla que sistematizá-las dentro de categorias teóricas pré-definidas. Esse foi o preço que tivemos que pagar por lidarmos com um tema que envolve uma multiplicidade de fatores: ações, causas, consequências, agentes, vítimas, danos, valores, julgamentos, crenças e sentimentos. As ramificações dos temas emergiram dos participantes e contou com uma diversidade de perspectivas das quais empreendemos extrair as mais significativas, com intuito de cumprir os nossos objetivos.

Alimentamos o desejo de em estudos posteriores, investir em uma análise focada na relação entre metáfora e metonímia, porque em muitos momentos, identificamos essa inter-relação, mas não foi possível um aprofundamento teórico porque centramo-nos de fato, nos Modelos Cognitivos Idealizados – MCIs. Outro aspecto que merece atenção é investir em uma análise voltada para a gramática das construções e para os papéis semânticos, uma vez que essa abordagem permitiria compreender que, as expressões figuradas ou não são articuladas a uma gramática em uma perspectiva cognitiva que merece atenção.

Por fim, o nosso estudo mostrou que a construção de sentidos para VIOLÊNCIA emerge de estruturas diretamente significativas baseadas em experiências físicas do ser-humano na interação com o ambiente e essa interação proporciona esquemas de imagens e esquemas de imagens cinestésicas que foram semelhantes nos dois grupos. Também, a violência é vista de forma predominante como um dano físico e moral, embora inserida em cenários distintos nos dois países a partir de modelos socioculturalmente motivados. As formas de construir e expressar as concepções, conforme pudemos analisar, apresentam mecanismos figurados no âmbito dos domínios metafóricos e metonímicos – estes longe de ser um estilo de linguagem, são estruturas de pensamento recorrentes no discurso dos participantes independente de sua origem.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, S. Exclusão socioeconômica e violência urbana. In **Sociologias**. Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 84-135.
- ALLWOOD, J. Semantics as meaning determination with semantic-epistemic operations. In: ALLWOOD, J; GÄRDENSFORS, P. (Eds.). **Cognitive semantics: meaning and cognition**. Amsterdam: John Benjamins Publ. 1998.
- ANDERY, M. A. *et. al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2000.
- AQUINO, J. (Org.). **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996a.
- AQUINO, J. **Confrontos na Sala de Aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996b.
- ARISTÓTELES. (384-322 a.C.) **Arte Poética**. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- BARCELONA, A. **Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003a.
- BARCELONA, A. O poder da metonímia. Trad. Michelle Kühn Fornari. In: SIQUEIRA, M (org). **Linguística Cognitiva**. Cadernos de Tradução. n.25, jul/dez de 2009. Porto Alegre: Instituto de Letras, 2003b.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. s/d.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.
- CAMERON, L. & MASLEN, R. **Metaphor Analysis: Research Practice in Applied Linguistics, Social Sciences and the Humanities**. London: Equinox Publishing Ltd., 2010.
- CHAMBRE DE COMMERCE ET D'INDUSTRIE DE LIBOURNE. **Les chiffres clés du Libournais**. 2011. Disponível em: http://www.libourne.cci.fr/upload/PDF/chiffres_cles_libournais_2011.pdf. Acesso em: 10 jan. 2012.
- CIENKI, A ; MÜLLER, C. **Metaphor and gesture**. Amsterdam: John Benjamins, 2008.
- CORREIA, José A. ; MATOS, Manuel (orgs.). **Violência e Violências da e na Escola**. Porto: Edições Afrontamento/CIIE, 2003.

CROFT, W., CRUSE, D. A. **Cognitive Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CUENCA, M. J.; HILFERT, J. **Introducción a la lingüística cognitiva**. Barcelona, 1999.

DIXON, R.W.A. **Where have all the adjectives gone?** Berlín: Walter de Gruyter. 1982.

DUBOIS *et.alii*. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

FÁVERO, Leonor L. **Coesão e Coerência Textuais**. Série Princípios. São Paulo. Ática, 2000.

FELTES, H. P. de M. **Semântica cognitiva**: ilhas, pontes e teias. Porto Alegre: EDIPUC, 2007.

FELTES, H.P. M. **Conceptualização de terrorismo e violência: relações semântico-epistêmicas e papéis semânticos no quadro de uma semântica do entendimento**, In **Anais I Fórum Nacional sobre Representação Conceitual e Categorização de Violência**. Universidade Federal do Ceará, 2010, no prelo.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. Tradução de Cezar Augusto Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FILLMORE, C. J. **Frame semantics**: Linguistics in the morning calm. The Linguistic Society of Korea (Ed.). Seoul: Hanshin, 1982.

FILLMORE, C. J. **Semântica de Frames**. Trad. Galeno Fae da Silva. In: SIQUEIRA, M. (Org). **Linguística Cognitiva**. Cadernos de Tradução. n.25, jul/dez de 2009. Porto Alegre: Instituto de Letras.

FILLMORE, C. J. **Topics in Lexical Semantics**. In: COLER, P. (Eds). **Current in Linguistic Theory**. Bloomington: Indiana University Press, 1976. p. 76-138.

GALVÃO, I. **Cenas do Cotidiano Escolar**: conflito sim, violência não. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GIBBS, R. W. Jr. **Embodiment and Cognitive Science**. New York: Cambridge University Press, 2006.

GONZALEZ-MARQUEZ, M; MITTELBERG, I; COULSON, S. (Eds). **Methods in Cognitive Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 2006.

GOOSSENS, L. **Metaphonymy**: the interaction of metaphor and metonymy in expressions

for linguistic action. In: René Dirven, Ralf Pöring (Eds), **Metaphor and metonymy in comparison and contrast**. Berlin: New York: Mouton de Gruyter, [1990] 2003.

GRADY, J. E. **Foundations of Meaning**: primary metaphors and primary scenes. Unpublished Phd. Dissertation. University of California. Berkeley, 1997.

GUIMARÃES, Áurea M. **A Dinâmica da Violência Escolar**: Conflito e Ambiguidade. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

HARRÉ, R. GILLET, G. **A mente discursiva**: os avanços na ciência cognitiva. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa Houaiss**. São Paulo: Objetiva, 2002.

IBGE. **Cidades @. 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> >. Acesso em: 10 jan. 2012.

IMBUSCH, P. The Concept of Violence. In: HEITMEYER, W.; HAGAN, J. (Ed.). **International handbook of violence research**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 13-40. Disponível em: < <http://books.google.com.br/books?hl=pt>. Acesso em: 03 fev. 2011.

JACKENDOFF, R. **Languages of the mind**: essays on mental representations. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1992.

JACKENDOFF, R. **Semantics and cognition**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1983.

JOHNSON, C. **Constructional grounding**: The role of interpretation overlap in lexical acquisition. PhD dissertation. Unpublished. University of California, Berkeley, 1999.

JOHNSON, M. **The body in the mind**: the bodily basis of meaning, imagination and reason. Chicago, USA: Cambridge University Press, 1987.

KOCH, I. V; CUNHA-LIMA, M.L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F; BENTES, A.C (Orgs.). **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos. 2 ed. v. 3. São Paulo: Cortez. 2005.

KÖVECSES, Z. **Emotions Concepts**. New York : Springer-Verlag. 1989.

KÖVECSES, Z. **Metaphor and Culture**. New York: Cambridge University Press, 2005.

KÖVECSES, Z. **Metaphor and emotion**: language, culture and body in human feeling. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

KÖVECSES, Z. **Metaphor of anger, pride, and love**: a lexical, approach to the study of concepts. Amsterdam: Benjamim, 1986.

- KÖVECSES, Z. **Metaphor: a practical introduction**. Oxford: University Press, 2010.
- KÖVECSES, Z.; RADDEN, G. Towards a theory of metonymy. In: PANTHER, K.; RADDEN, G. (Eds.) **Metonymy in language and thought**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999, p. 17-59.
- LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind?**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. London: The University of Chicago Press, 1980.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.
- LANGACKER, R. W. **Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites**. Stanford : Stanford University Press, 1987. v . 1.
- LEVORATO, M.C. & CACCIARI, C. **Children's comprehension and production of idioms: the role of context and familiarity**. Journal of Experimental Child Psychology, 60, 261-283, 1995.
- LIMA, P. L. C; FELTES, H. P. M.; MACEDO, A. C. P. Teoria da metáfora conceitual: construção da teoria. In: MACEDO, A. C. P. S. de; FELTES, H. P. de M; FARIAS, E. M. P. (Org.). **Cognição e Lingüística: Territórios, Mapeamentos e Percursos**. Porto Alegre, Caxias do Sul: EDPUCRS, EDUCS, 2008, v. 1, p. 127-165.
- LIMA, J. P. R. de; MACEDO, A. C. P. de. Da representação mental aos modelos cognitivos idealizados, In: ARAUJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B.; DIEB, M. (Orgs.). **Seminários linguísticos: discurso, análise linguística, ensino e pesquisa**. Mossoró/RN: UERN. 2010, p. 275-292.
- LIMA, P. L. C. **DESEJAR É TER FOME: novas idéias sobre antigas metáforas conceituais**. Tese (Doutorado em Lingüística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- LOUREIRO, A. C.A.M.; QUEIROZ, S. S.de. **A concepção de violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular: uma análise psicológica**. *Psicol. cienc. prof.* [online]. dez. 2005, vol.25, no.4 [citado 30 Janeiro 2009], p.546-557. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs:si.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932005000400005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1414-9893. Acesso: 30 de jan. 2009.
- MACEDO, A. C. P. **A psycholinguistics analysis of the metaphor "difficulties are weights"**. *Linguagem em Discurso*, v. 7, n. 3. 2007.
- MACEDO, A. C. P. Cognição e Lingüística. IN: MACEDO, A. C. P., FELTES, H. P. de M , FARIAS, E.M.P. **Cognição e lingüística: mapeando territórios, domínios e percursos**. Porto Alegre: EDUCS, 2008.

MACEDO, A. C. P; FELTES, H. P. M; FARIAS, E.M.P. **Cognição e lingüística: mapeando territórios, domínios e percursos**. Porto Alegre: EDUCS. 2008.

MARCUSCHI, L.A. A construção do mobiliário do mundo e da mente: Linguagem, cultura e categorização. In: MIRANDA, N. S; NAME, M.C (Org); **Linguística e Cognição**. Juiz de Fora: Ed.UFJF, 2005.

MCCAULEY, R. The role of theories in a theory of concepts. In: NEISSER, U (Ed). **Concepts and conceptual development: ecological and intellectual factors in categorization**. New York: Cambridge University Press, 1987. p. 288-308.

MINAYO, M.C. de S. ; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cad. Saúde Pública, vol.9, n.3 Rio de Janeiro, July/Sept. 1993.

MITTELBERG, I. Methodology for multimodality: One way of working with speech and gesture data. In: GONZALEZ-MARQUEZ, M; MITTELBERG, I; COULSON, S. (Orgs). **Methods in Cognitive Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 2006.

MITTELBERG, I. Peirce an semiotics meets conceptual metaphor: Iconic modes in gestural representation of grammar. In: CIENKI, A; MÜLLER, C. **Metaphor and gesture**. Amsterdam: John Benjamins, 2006.

MORGAM, D. L. **Focus groups as qualitative research**. Newbury, Park, C.A: Sage. 1988.

NARAYANAN, S. **Moving right along: a computational model of metaphoric reasoning about events**. (PhD dissertation). International Computer Science Institute, University of California, Berkeley, 1997.

ORTONY, Andrew. (Org.). **Metaphor and Thought**. 2 ed. Cambridge : Cambridge University Press. 1993.

OZÇALISKAN, S. **Metaphors we move by: a crosslinguistic-developmental analysis of metaphorical motion events in English and Turkish**. PhD dissertation. University of California, Berkeley, 2002.

PINKER, S.; PRINCE, A. On language e connectionism: analysis of a parallel distributed processing model of language acquisition. **Cognition**, n. 28, p.73-193, 1988.

POERSCH, J. M; ROSSA, A, A. (orgs.). **Processamento da linguagem e conexonismo**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

POERSCH, J.M. Simulações conexonistas: a inteligência artificial moderna. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 4, número 2, jan./jun. 2004. <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/09.htm>. Acesso em: 28 nov. 2007.

RADDEN, G. How metonymic are metaphors? In: René Dirven, Ralf Pöring (eds.), **Metaphor and metonymy in comparison and contrast**. Berlin: New York: Mouton de Gruyter, 2003.

RADDEN, G.; KÖVECSES, Z. Towards a Theory of Metonymy. In K-U Panther e G. Radden (Eds.), **Metonymy in Language and Thought**. Amsterdam: John Benjamins Publ., 1999.

REDDY, M. The conduit metaphor : a case of frame conflict in our language about language. In ORTONY, A. (Org). **Metaphor and Thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

SÄGE, M. L. **Modelos cognitivos na categorização de violência**: estruturas e processos no discurso de sujeitos urbanos, rurais e rurbanos. 2010. 251 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Universidade de Caxias do Sul (Centro de Ciências Humanas). Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade.

SIGOT, A. E. **The processing of inferences in reading in English as a foreing language according to a connectionist approach**. 2002. 159 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística, PUCRS, Porto Alegre.

SILVA, A. S. O poder cognitivo da metáfora e da metonímia. **Revista Portuguesa de Humanidades**, Braga, Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, v.7, n. 1-2, p. 13-75, 2003.

SILVA, A. S. Linguagem, Cultura e Cognição, ou a Linguística Cognitiva. In: Augusto Soares da Silva, Amadeu Torres & Miguel Gonçalves (orgs.), **Linguagem, Cultura e Cognição**: Estudos de Linguística Cognitiva. Coimbra: Almedina, vol. I, 2004.

SILVA, N. P. **Ética, Indisciplina e Violência nas Escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SIQUEIRA, M. **As metáforas primárias na aquisição da linguagem**: um estudo interlingüístico. (Tese de Doutorado em Letras). Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

SOUZA, L. K.; SPERB, T. M. **Assimetria entre paz, guerra e violência na concepção de crianças e de adolescentes**. Psico-USF (Impr.) vol.11 no.2 Itatiba dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712006000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 ago. 2012.

SWEETSER, E. Looking at space to study mental spaces: Co-speech gesture as a crucial data source in cognitive linguistics. In: CIENKI, A & MÜLLER, C. **Metaphor and gesture**. Amsterdam: John Benjamins, 2006.

SWEETSER, Eve. **From etymology to pragmatics**: metaphorical and cultural aspects of semantic structure. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

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

TONIETTO, L. **Metáfora e analogia no processo de formação de conceitos**: um estudo sobre aproximações semânticas verbais em crianças pré-escolares. Mestrado em Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Out/2005. Instituto de Psicologia.

UNESCO. **Lidando com a violência nas escolas**: o papel da UNESCO/Brasil. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001322/132251por.pdf>>.

VARELA, F. J., THOMPSON, E. e ROSCH, E. **The embodied mind**: cognitive science and human experience. 3ed. Cambridge, London: The MIT Press, 1993.

WAGGONER, J.; PALERM, D.S. **Betty is a bouncing bubble**: Children's comprehension of emotion-descriptive metaphors. *Developmental psychology*, 25 (1), 152-163. 1989.

WAISELFISZ, J.J. **O mapa da violência 2012** : os novos padrões da violência homicida no Brasil.. São Paulo: Instituto Sangari, 2011. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_web.pdf > Acesso em: 05 ago. 2011.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001. Mimeografado.

ZANOTTO, M. S., CAMERON, L. & CAVALCANTI, M. C. (Orgs). **Confronting Metaphor in Use: An Applied Linguistic Approach**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008.

ZIMLER, J.; KEENAN, J. **Imagery in the congenitally blind**: How visual are visual images ? *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition*, 9, 269-82.

ZIMMER, M. C. **A transferência do conhecimento grafema-fonema do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora**: uma abordagem conexionista. 2003. 220f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística, PUCRS, Porto Alegre.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ENTREVISTA COLETIVA MOTIVADA POR PALAVRAS-CHAVE

Orientações para a Entrevista Coletiva:

Antes de iniciar cada grupo de discussão:

- a) Pedir que eles escrevam em um papel TRÊS palavras que vem a mente de cada um quando escutam a palavra: VIOLÊNCIA
- b) Solicitar que cada participante explique o porquê da escolha dessas palavras.
- c) Perguntar ao final o que é violência para cada um.

APÊNDICE 2

OFÍCIO PARA A ESCOLA



Universidade Federal do Ceará
Centro de Humanidades
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Ilmo Sr. Diretor da Escola Estadual
Fortaleza, 15 de setembro de 2009.

O Programa de Pós-Graduação em Linguística, vinculado à Universidade Federal do Ceará, conta com quatro linhas de pesquisa: Aquisição, Desenvolvimento e Processamento da Linguagem; Descrição e Análise Linguística; Práticas Discursivas e Estratégias de Textualização e Linguística Aplicada. Atualmente, este Programa apresenta conceito 05 na Coordenação de Aperfeiçoamento e Formação de Pessoal de Nível Superior - CAPES, o conceito mais alto da Pós-Graduação em Linguística na Região Nordeste.

Na linha de pesquisa Linguística Aplicada, realizamos estudos, principalmente em instituições educativas, com intuito de compreendermos as manifestações da linguagem tanto oral quanto escrita nas produções escolares; a produção e uso gêneros textuais; as práticas pedagógicas em atividades de língua portuguesa; o processo de compreensão e conceptualização de conceitos em crianças e adolescentes dentre outros. Dessa forma, nossas investigações trazem preciosas contribuições para: a prática pedagógica que envolve o ensino de língua materna, a construção de material didático, as formas de avaliação, a compreensão do processo de aquisição e de desenvolvimento da linguagem, as políticas públicas voltadas à educação e à cidadania que envolvem benefícios à sociedade em geral.

Para que haja avanços científicos nessa área, sempre recorreremos à compreensão e à disponibilidade das instituições que, gentilmente, recebem nossos mestrandos e doutorandos para a execução da pesquisa de campo, cujo objetivo maior é a construção de saberes científicos pertinentes ao desenvolvimento pedagógico, humano e social.

A pesquisa de Doutorado da aluna Meire Virginia Cabral Gondim necessita ser

realizada em uma instituição que acolha crianças de 11-12 anos. Desse modo, solicitamos, mui respeitosamente à V. S^a, a autorização para que a referida aluna desenvolva a pesquisa nesta respeitada instituição.

O seu trabalho intitula-se: *Conceptualizações de violência em crianças de 11-13 anos: uma proposta de pesquisa intercultural*. O tema proposto foi delineado pela dimensão que, recentemente, a violência está alcançando e tem como objetivo geral identificar que mecanismos de natureza simbólica (lingüísticos, pictóricos, imagéticos-cinestésicos) as crianças de 11-13 anos, vítimas ou não de violência, utilizam para comunicar e conceptualizar sentimentos acerca da violência. Todas as atividades serão gravadas em áudio e vídeo e transcritas para análise, mas o participante e a escola não serão identificados pelo nome em nenhum momento, tampouco as imagens serão divulgadas sem autorização prévia dos responsáveis pelo aluno e pela instituição. O fato de o aluno participar da pesquisa não terá qualquer influência em seus estudos.

Após a conclusão, os resultados gerais estarão à disposição das pessoas interessadas e a doutoranda compromete-se a socializar a pesquisa na escola e ceder uma cópia do trabalho completo. A participação nesta investigação é voluntária e será muito apreciada. Caso, haja alguma dúvida ou comentário sobre esta pesquisa, sinta-se à vontade para telefonar à Meire Virginia Cabral no número, ou enviar-lhe um e-mail no endereço:ou a sua orientadora Dr^a Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo no email:

Agradecemos antecipadamente a colaboração e participação da escola.

Atenciosamente,

.....

Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Linguística

APÊNDICE 3

CARTA DE CONSENTIMENTO AOS PAIS

Prezados Pais e Mães,

Meu nome é Meire Virginia Cabral, estou cursando o terceiro ano do Doutorado em Linguística na Universidade Federal do Ceará-UFC. Esta carta é para informá-los sobre a pesquisa que estou realizando no 7º ano A, período da manhã.

Na 1ª fase da pesquisa, observei as aulas dos professores e na 2ª fase, vou realizar trabalhos pedagógicos com um grupo de 06 alunos e seu filho ou sua filha foi escolhido (a) para participar.

Por favor, leia os seguintes esclarecimentos a fim de autorizar a participação de seu filho ou de sua filha nas atividades:

- 1- Faremos atividades de discussão oral em grupo e trabalhos escritos sobre *Meio-Ambiente, Voto aos 16 anos, Violência* dentre outros;
- 2- Todos os trabalhos serão orientados por mim e filmados para que possamos compreender a opinião de seus filhos sobre os temas e como eles se expressam oralmente;
- 3- A participação de seu filho ou de sua filha é de extrema importância uma vez que saber a opinião dos alunos sobre essas questões poderá orientar o trabalho em sala de aula, além de enriquecer a capacidade deles de se questionar sobre os problemas sociais de nosso país;

Se houverem quaisquer dúvidas ou comentários sobre este trabalho, sintam-se à vontade para me telefonar, ou enviar-me um e-mail, além de poderem conversar com a coordenadora da escola.

Desde já agradeço a cooperação,

Profª. Meire Virginia Cabral

CONSENTIMENTO

Após ter lido as informações acima, dou meu consentimento para que meu filho ou minha filha participe das atividades.

Assinatura dos pais

Data

Nome da criança

(DEVOLVER A CARTA ASSINADA)

APÊNDICE 4

OFÍCIO PARA O DIRETOR DO COLÉGIO FRANCÊS



Jean-Rémi LAPAIRE
Professeur de linguistique anglaise
Président de l'Association Française de Linguistique Cognitive

Pessac, le 16 février 2010
Objet: enquête doctorale
Monsieur le Principal,

Professeur à l'Université de Bordeaux 3, je co-dirige actuellement une thèse de linguistique cognitive avec l'Université Fédérale de Cearà, qui a reçu le soutien de la prestigieuse fondation franco-brésilienne CAPES. La thèse a pour intitulé: « La conception de la violência chez les enfants brésiliens et français de 11 et 12 ans : proposition de recherche interculturelle à la lumière de la linguistique cognitive ». Il s'agit d'une étude comparée du vocabulaire, de la grammaire, de l'imagerie et des gestes qu'emploient les enfants français et brésiliens lorsqu'ils évoquent des situations de violência urbaine ou scolaire.

La partie brésilienne de l'enquête a déjà été réalisée au nord du Brésil, dans un collège public de Fortaleza. La doctorante, qui enseigne déjà dans un collège universitaire, Madame Meire Virginia CABRAL GONDIM séjourne actuellement en France pour recueillir des données. Elle aurait besoin d'interviewer et de filmer 12 enfants par groupes de 4, puis en mode individuel, selon le protocole décrit en annexe. Idéalement, elle viendrait s'associer à la vie scolaire ordinaire de la classe pendant quelques jours, afin de faire la connaissance des enfants, notamment pendant les heures de français, d'arts plastiques et de "vie de classe". Il s'agirait essentiellement d'une prise de contact.

Dans un deuxième temps, Madame Meire Virginia CABRAL GONDIM procéderait aux interviews, équipée d'une caméra et d'un trépied fournis par notre université. Les parents auraient préalablement signé une autorisation de tournage, limitant l'usage scientifique de l'image au contexte universitaire : rédaction de la thèse, présentation des résultats lors de la soutenance, projection éventuelle de très courts extraits lors de colloques. L'identité des enfants ne serait pas révélée, les photos ou les captures

d'écran ne seraient pas reproduites en dehors des volumes de la thèse. L'image des enfants ne serait donc pas diffusée. Tout cela pour rassurer parents et professeurs. J'ai accepté que mes propres filles, âgées de 11 et 12 ans, participent à l'expérience (tournage de l'interview française prototype).

Si vous jugez ce projet recevable, je vous serais reconnaissant de diffuser ma demande auprès des professeurs de 6^e ou de 5^e de votre établissement. Le tournage aurait lieu à un moment opportun entre le 19 mars et le 16 avril 2010. Les résultats de l'enquête linguistique seraient transmis aux parents et enseignants intéressés.

En annexe figure un exemple de dessin réalisé par des enfants brésiliens dans le cadre du premier volet de l'étude.

D'avance je vous remercie de l'attention que vous aurez bien voulu accorder à ma demande.

APÊNDICE 5

PROTOCOLO EXPLICATIVO DA PESQUISA ENVIADA AOS COLÉGIOS FRANCESES

Thèse de doctorat : « La conception de la violência chez les enfants brésiliens et français de 11 et 13 ans : une proposition de recherche interculturelle à la lumière de la linguistique cognitive »

But de la recherche

Il s'agit de comparer le discours tenu sur la violência par des jeunes de 11-12 ans (6^e-5^e) en milieu scolaire en France et au Brésil : grammaire, lexique, imagerie verbale (métaphores), prosodie, gestualité. Il est important de souligner que c'est la dimension linguistique qui est privilégiée dans cette étude : structuration du discours oral (champs lexicaux, syntaxe, argumentation, défense d'un point de vue, etc.), construction de représentations collectives ou individuelles de la violência.

Protocole d'observation

L'observation portera sur 12 élèves en tout, sur la base du volontariat et après autorisation (i) des responsables légaux (ii) du chef d'établissement et des enseignants ou éducateurs concernés.

1. Prise de contact

Madame Meire Virginia Cabral Gondim assistera à quelques cours (français, arts plastiques, vie de classe) pour se familiariser avec l'environnement scolaire et pour établir un premier contact avec les élèves. Il est important d'établir un climat de confiance encourageant la prise de parole.

2. Observation et tournage

Les élèves seront d'abord filmés par groupes de 4 : (i) réponse aux questions posées par l'adulte (ii) interaction spontanée entre élèves autour des thèmes abordés. Durée totale : 20'-30'.

Les élèves seront ensuite filmés individuellement. Ils auront préalablement réalisé un dessin, accompagné de quelques commentaires écrits, sur une forme de violência ou un épisode violent qui les interpelle. Cette seconde entrevue filmée portera essentiellement sur la réalisation et la signification donnée au dessin. Durée totale : 10' à 15'.

Les enregistrements ne sont pas destinés à être diffusés. De courtes citations verbales et visuelles, anonymées, pourront néanmoins être faites au sein de la communauté scientifique, dans le cadre de la soutenance ou d'une présentation de résultats (communication orale à des séminaires ou colloques, articles).

Les entrevues seront menées par Madame Meire Virginia Cabral Gondim (Doctorante de l'Université Fédérale de Ceara et de l'Université de Bordeaux 3), en présence d'un enseignant ou d'un personnel éducatif de l'établissement qui pourra l'assister.

3. Résultats de l'étude

Parents, professeurs, éducateurs intéressés pourront avoir accès aux résultats de l'enquête lorsque la thèse sera achevée (soutenance prévue au printemps 2012).

Contact doctorante

Madame Meire Virginia CABRAL GONDIM
Contact directeur de recherche (Bordeaux 3)

Professeur Jean-Rémi LAPAIRE

(Nota : au Brésil, les élèves interrogés ont principalement évoqué les violências urbaines. Ils sont restés discrets sur d'autres formes de violência : scolaire, familiale).

APÊNDICE 6

QUESTÕES PROPOSTAS AOS ALUNOS FRANCESES – EXPLICITACÃO

QUESTIONS

On trouvera ci-après la version française des questions qui ont été posées aux collégiens brésiliens.

Lieu d'observation: Collège d'enseignement secondaire français

APPROCHE ORALE : GROUPE DE DISCUSSION

- GROUPE DE DISCUSSION:

Trois sections ont été réalisées avec quatre étudiants qui suivent le calendrier suivant:

Avant de commencer chaque groupe de discussion:

- 1 - Demandez-leur d'écrire dans un document de trois mots qui viennent à l'esprit de chacun quand ils entendent le mot violência.
- 2 - Chacun explique pourquoi le choix de mots.
- 3 - Demander à la fin qu'est-ce que la violência pour chacun d'eux?

APÊNDICE 7

CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA OS PAIS



Autorisation parentale
Prise de vue d'un mineur
Utilisation de l'image le représentant

Je soussigné (nom, prénom)adresse
 **responsable légal de l'élève** (nom)(prénom)
 donne à Monsieur LAPAIRE Jean-Rémi, Professeur de linguistique à
 l'Université de Bordeaux 3, directeur de recherches, et à Madame CABRAL GONDIM
 Meire Virginia, enseignante brésilienne et doctorante en co-tutelle à l'Université de
 Bordeaux 3 et à l'Université Fédérale de Céará, Brésil l'autorisation de filmer mon
 enfant dans les conditions décrites ci-après:

- Enquête universitaire à usage strictement scientifique, réalisée dans le cadre d'un travail doctoral portant sur: «_Parler de la violence : des mots aux conceptions chez les enfants brésiliens et français de 11 et 13 ans: proposition de recherche interculturelle»
- 1 séance de prises de vues de 20 à 30 minutes au sein d'un groupe de 4 élèves âgés de 11-13 ans puis 1 séance individuelle de prises de vues de 10' environ, dans les locaux du collège, en présence d'un membre de l'équipe éducative. La discussion portera essentiellement sur la perception qu'a l'enfant des phénomènes de violence urbaines, télévisuelles et scolaires à partir d'un questionnaire général (disponible sur demande). Aucune question ne portera sur l'environnement familial de l'enfant.
- Les deux entrevues filmées seront étudiées par la doctorante: transcription et analyse linguistique du vocabulaire et des gestes spontanés de l'enfant.
- Les enregistrements ne seront pas diffusés. L'usage strictement universitaire des enregistrements sera limité aux situations suivantes : (i) retranscription des entrevues et analyse linguistique (ii) rédaction de la thèse, (iii) présentation des résultats lors de la soutenance, (iv) projection éventuelle de très courts extraits à l'occasion de colloques ou de journées d'études.

- L'anonymat des enfants sera garanti. Aucune photo, aucune capture d'écran ne sera reproduite en dehors des volumes de thèse présentés au jury et conservés en bibliothèque.
- Un résumé des résultats de l'enquête sera transmis à tout responsable légal d'un enfant ayant participé à l'étude.

Cette autorisation est valable pour la période allant du 10 mai au 30 juin 2010 inclus .

Fait àle 2010

.....
Signature du responsable légal