



DISCURSO

& SOCIEDAD

Copyright © 2019

ISSN 1887-4606

Vol.13(1) 99-117

www.dissoc.org

Artículo

**Uso de metáforas em falas de docentes
sobre currículos escolares**

*Use of metaphors in teacher speeches on school
curriculum*

Carolina Gonzalez

Universidade de Brasília

Viviane Cristina Vieira

Universidade de Brasília

Resumo

Neste artigo serão apresentadas reflexões da pesquisa de doutorado “Identidade de gênero no espaço escolar: possibilidades discursivas para a superação da heteronormatividade”, de Gonzalez (2017), desenvolvida no âmbito projeto “Corpos e identidades como práticas sociodiscursivas: estudos em Análise de Discurso Crítica”. Cumprindo nosso compromisso científico e político com a explanação crítica, em práticas sociais situadas, dos modos de agir e de se relacionar (as inter-ações); construir sistemas de conhecimento (as representações) e, ainda, dos modos de ser e de identificar (as identificações) parcialmente (con)formadores de poderes-saberes-subjetividades em relações de gênero, discutimos, aqui, aspectos que se referem à utilização da metáfora como categoria pertencente ao significado identificacional, que auxilia na compreensão do processo de construção de representações sobre ansios, medos e possibilidades de superação da heteronormatividade no espaço escolar. Para tanto, levantamos reflexões sobre as relações de força em curso que sustentam as dificuldades e contradições discursivas sobre o respaldo legal que documentos oficiais fornecem para docentes que trabalham com temáticas relativas a gênero e sexualidade no contexto da educação formal no Brasil.

Palavras chave: Gênero; Sexualidade; Discurso pedagógico; Metáforas.

Abstract

Fulfilling our scientific and political commitment with a critical explanation, in situated social practices, of ways of acting and relating (as inter-actions); systems of knowledge (as representations), as well as ways of identifying and identifying identity (as identifications) in terms of power-knowledge-subjectivities in gender relations, we discuss in these article aspects that refer to the use of metaphor as a category belonging to the identification meaning that helps in the understanding of the process of constructing representations about anxieties, fears and possibilities of overcoming heteronormativity in the school space. To this end, we have raised reflections about the ongoing power relations that support the difficulties and discursive contradictions regarding the legal support that official documents provide for teachers working with themes related to gender and sexuality in the context of formal education in Brazil.

Keywords: Gender; Sexuality; Pedagogical discourse; Metaphors.

Introdução

Cumprindo nosso compromisso científico e político com a explanação crítica, em práticas sociais situadas, dos modos de agir e se de relacionar (as interações); dos modos de construir sistemas de conhecimento (as representações); e, ainda, dos modos de ser e de identificar (as identificações) parcialmente (con)formadores de poderes-saberes-subjetividades em relações de gênero, discutimos, aqui, um aspecto do complexo processo social em curso que se refere à utilização da metáfora como categoria pertencente ao significado identificacional, que auxilia na compreensão do processo de construção de representações sobre anseios, medos e possibilidades de superação da heteronormatividade no espaço escolar.

Para tanto, na seção 1, apresentamos conceitos centrais dos estudos de gênero social e da Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2003; Pardo Abril, 2013; Vieira & Resende, 2016) para a discussão que realizamos aqui. Na seção 2, abordamos aspectos das dinâmicas do processo social pelo qual os temas “gênero” e “sexualidade” passaram a fazer parte do discurso autorizado pedagógico brasileiro, partindo da compreensão de dispositivo pedagógico, de Bernstein (1996), dentre outros aportes. Na seção 3, apresentamos a metáfora como importante categoria analítica pertencente ao significado identificacional. Trazemos breve contextualização da metodologia empregada na coleta e geração de dados na seção 4, para, por fim, articular o debate sobre discurso, gênero e sexualidade no mapeamento relacional das formas principais de utilização de metáforas na construção de representações e identificações de entrevistas conduzidas na pesquisa para o tratamento de questões de gênero e sexualidade no contexto da educação básica.

Procuramos, assim, levantar algumas reflexões iniciais sobre as relações de força em curso sustentadoras das dificuldades e das contradições discursivas sobre o respaldo legal que documentos oficiais fornecem para docentes, que trabalham com temáticas relativas a gênero e sexualidade no contexto da educação formal no Brasil, além dos desdobramentos de representações com uso de metáforas mitigadoras de ações violentas em curso na utilização da fala.

Dos três processos de constituição do corpus de análise (análise dos documentos oficiais, geração de entrevistas semiestruturadas com docentes e pessoas envolvidas no processo de oferta de cursos de formação e notas de campo resultantes de observações participantes e coleta de textos), apresentaremos trechos das entrevistas semiestruturadas como texto a ser analisado, muito embora seja importante notar que nas falas das professoras há referência constante aos documentos oficiais que também foram analisados na pesquisa (Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN's- e Currículo em Movimento da Educação Pública do DF).

A conjuntura da elaboração deste artigo, bem como da pesquisa a que ele se refere (Gonzalez, 2017) é a dos avanços possibilitados pela inclusão das temáticas de gênero e sexualidade em currículos e documentos oficiais da educação. Destaca-se que em 1997 são publicados os PCN's, pioneiros por trazerem um caderno destinado à discussão da Sexualidade, e em 2014 a publicação do Currículo em Movimento da SEEDF, pioneiro por incluir sexualidade e gênero como temáticas transversais.

Discurso e estudos de gênero social

Para a Análise de Discurso Crítica (ADC) de vertente britânica e latino-americana, a linguagem/o discurso (se) constitui dialeticamente (n)as práticas sociais, isto é, nas maneiras recorrentes, situadas temporal e espacialmente, de representar e projetar o mundo (ou seja, como discursos particulares, em relação às verdades que nos constituem como sujeitos de conhecimento); agir e interagir no mundo (ou seja, como gêneros discursivos, nas relações de poder que nos constituem como sujeitos atuando com pessoas e sobre elas) e identificar, a si e a outrem (como estilos, nas relações éticas em que nos constituímos como sujeitos de ação moral).

Os tópicos acima, elaborados a partir de Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (2003), Foucault (2011, 1984) e Morey (1995), apontam a ADC como uma abordagem transdisciplinar para a crítica das funções do discurso nas práticas sociais do ponto de vista de seus efeitos ideológicos (ou seja, de sentidos potencialmente a serviço do poder assimétrico, conforme Thompson, 2002) em saberes/poderes/identificações.

Estudos feitos no campo da ADC comprometem-se com a problematização de questões políticas e morais relacionadas a poder e justiça na vida social. Para além da noção de justiça social (uma noção mais ligada a um sistema legal racional, elaborado por grupos particulares e restritos de pessoas), busca incluir também questões morais da vida social, isto é, “as relações éticas em que nos constituímos como sujeitos de ação moral”, conforme mencionado.

Para além do direito e da utilidade racionais, tais valores envolvem os relacionamentos interpessoais e a consciência cultural que as questões morais requerem (Rosendo, 2015). Envolvem uma ética do ser sensível ao cuidado, associada à ética do saber e do poder, e problematizadora da racionalidade capitalista hegemônica fundada em dualismos de valor hierarquicamente organizados que mantêm as lógicas de dominação patriarcal colonial-imperialista: homem/mulher, branco/negro, cultura/natureza, humano/não-humano, espírito/corpo, humano/natureza, masculino/feminino, homo/hetero, razão/emoção, dentre outros (Bandeira & Almeida, 2008; Felipe, 2014; Miñoso, Correo & Muñoz, 2014; Rosendo, 2015).

Como observa Quijano (2000, p. 223), dualismos como esses têm legitimado e sustentado, na América Latina, a colonialidade do saber, a colonialidade do poder e a colonialidade do ser, incluindo os estilos de vida em sociedade. O dualismo entre razão/corpo, por exemplo, (decorrente da separação radical entre “razão-sujeito” e “corpo”), provém, segundo o autor, da racionalidade eurocêntrica, que fixou o corpo como “objeto da natureza”, como “objeto de conhecimento” e, conseqüentemente, como “objeto de dominação e exploração”, legitimando, assim, a “teorização ‘científica’ do problema das raças condenadas como ‘inferiores’”. A construção desse dualismo radical – razão/corpo (natureza-dominação) – servira para legitimar não só as “relações raciais” como também as “relações sexuais” de dominação, apresentando-se como um dos pilares da matriz colonial do poder, assentada sobre o controle da economia, o controle da autoridade, o controle da natureza e dos recursos naturais, o controle da subjetividade e do conhecimento, o controle do gênero e da sexualidade (Mignolo, 2010, p. 12, citado em Ballestrin, 2013, p. 100).

A corporeidade, e as questões a ela atreladas, assim, tem sido legitimada nos discursos hegemônicos como restritamente biológica e natural, o que dissimula a sua constituição social como um marcador central para a distribuição na estratificação social (Berenice Bento, em Dias, 2014). Todas as vivências do corpo e seus marcadores (pele, raça, sexo, a-normalidades e capacidades físicas e mentais, etnia, classe social, idade/geração) perpassam e constituem nossos agenciamentos como (re) produtores de conhecimento, de relações de poder e de ação moral na vida social.

Hoje, Haraway (2000) lembra que a atuação de tais dispositivos de poder não se restringe ao espaço da clínica, mas se estendem em amplas redes de informação, de produção de saberes que visam controlar as ações, subjetividades e relações de gênero e sexualidade – um dos pilares da matriz colonial/imperialista do poder. É nesse sentido que podemos refletir, aqui, sobre a articulação entre o dispositivo da sexualidade (Foucault, 2011) e o dispositivo pedagógico (Bernstein, 1996), com seu discurso instrucional e regulador organizado em torno de regras distributivas, recontextualizantes e avaliativas, como retomaremos adiante.

Para Preciado (2005, p. 12), conforme Pereira (2008), o dispositivo da sexualidade, atualmente, funciona por meio da “sexopolítica”, que é a configuração dominante da ação biopolítica no capitalismo contemporâneo. O sexo (órgãos sexuais, práticas sexuais e códigos de masculinidade e feminilidade) e as tecnologias de normatização (fluxos de técnicas cirúrgicas, hormônios, fluxos de representação) das identidades sexuais são agentes do atual regime político de administração dos corpos, e de controle e gestão da vida voltados para produzir a “normalidade” heterossexual, patriarcal e reprodutiva. As regras discursivas da heteronormatividade produzem, segundo Pereira (2008, p. 505), performances de gênero (binárias, baseadas

nas diferenças de sexo), que são reiteradas e citadas, obscurecendo a “multiplicidade, a plasticidade e a pluralidade de expressões que não podem se reduzir ao masculino e feminino”, ou aos tipos de agência/agenciamento definidos para cada um nessa compreensão binária.

Por outro lado, o corpo não é um dado passivo de um biopoder, e a sexopolítica mostra-se também como o espaço de uma criação onde se sucedem e se justapõem homossexuais, movimentos feministas, transexuais, intersexuais, transgêneros. Nesse equilíbrio instável de criação e mudança, os agenciamentos desses corpos desestabilizam a heterossexualidade e a própria economia do poder, e “as tecnologias de normatização são ressignificadas abrindo espaço para resistências a práticas e estratégias heteronormativas” (Pereira, 2008, p. 505). Por certo, uma postura política e moral que visa superar relações de dominação sustentadas no controle do gênero e da sexualidade inclui o debate sobre a função do discurso na manutenção dessas assimetrias de poder.

As questões de gênero, portanto, sendo socioculturalmente situadas e negociadas, mobilizam redes de poderes, práticas, agenciamentos, normas e saberes em lutas hegemônicas, parcialmente discursivas. A colonialidade do saber, do poder e do ser é parcialmente sustentada pelos discursos ideológicos produzidos e legitimados pelos dispositivos, organizados em redes de ordens do discurso, com sua função normativa e reguladora mobilizando mecanismos de organização e controle do social por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas (Foucault, 2011; Fairclough, 2003). A teorização sobre o dispositivo pedagógico, que será apresentada a seguir, pode nos auxiliar a refletir sobre como isso se processa em relação ao discurso pedagógico.

Gênero e sexualidade no discurso pedagógico

Conforme Chouliaraki e Fairclough (1999, p.151), o dinamismo da ordem do discurso, capaz de gerar novas articulações de discursos, gêneros e estilos, é que mantém a linguagem como um sistema aberto, mas também é “a fixidez da ordem do discurso que limita o poder gerativo da linguagem, impedindo certas conexões”. Assim, novas articulações de gêneros, discursos e estilos de diferentes ordens do discurso também contribuem para a construção de significados socioculturalmente situados e negociados.

Por isso, entende-se que o controle sobre as coisas na vida social (o saber sobre relações de gênero e sexualidade) opera nas relações com/sobre as outras pessoas (nos poderes reguladores das diretrizes educacionais e curriculares), bem como nas relações das pessoas consigo mesmas (nas relações éticas e identitárias como sujeitos morais atuando no mundo). Tal processo social possibilita certas conexões, como entre os discursos

biológico-higienista, moral-tradicionalista, religioso-radical, terapêutico, e o discurso pedagógico, e impede outras, como as conexões entre os discursos dos direitos humanos, dos direitos sexuais, da abordagem emancipatória e queer, questionadora dos processos de normatização da sexualidade, e o discurso pedagógico, nos termos das abordagens da educação sexual propostas por Furlani (2011).

Nas reflexões sobre o dispositivo de poder pedagógico, Bernstein (1996) propõe que o discurso pedagógico se organiza segundo três regras principais: distributivas, recontextualizantes e avaliativas. De maneira bem simplificada, pelas regras:

- *distributivas*, o discurso pedagógico exerce o controle simbólico e a distribuição social “do que é pensável”, ou “impensável”, e “de quem pode pensar sobre”, definindo e distribuindo, assim, os conhecimentos que podem/devem circular na escola;
- *recontextualizantes*, o discurso pedagógico articula dois discursos principais: o discurso instrucional, ou seja, das pedagogias da transmissão e aquisição de conhecimento, nos currículos explícitos; e o discurso regulador, das pedagogias da construção de relações sociais e da ordem, no currículo implícito; e
- *avaliativas*, opera-se a transformação do discurso pedagógico em prática pedagógica, definindo as formas e condições de transmissão e aquisição do conhecimento com base em tempos (idade), espaços (contextos) e textos (conteúdos) que são concretizados na escola.

O que se destaca no discurso pedagógico, para Chouliaraki e Fairclough (1999), é a sua propriedade recontextualizante, que desloca discursos de outras práticas e contextos originais e os realoca em sua própria prática, de acordo com seu princípio de distribuição, focalização, transmissão, controle e reordenamentos seletivos, sujeitos a visões de mundo particulares e a interesses especializados ou políticos dos agentes recontextualizadores (Mainardes e Streme, 2010). São muitos os discursos, instituições, aparelhos, organizações, leis, regulamentos, decisões, medidas administrativas, conceitos científicos, enunciados, proposições filosóficas e morais que se articulam em torno das questões da sexualidade e da educação como estratégias de relações de força sustentando tipos de saber, conforme Foucault (2011, p. 246).

Em termos da problemática discutida aqui, o controle sobre os conhecimentos e os saberes acerca da sexualidade e das relações de gênero do discurso pedagógico com seu princípio recontextualizante (discursos) é mediado pelas ações e relações de poder entre/sobre docentes, estudantes, governo progressista, tendências políticas conservadoras, movimentos sociais etc., materializadas em documentos legais e currículos explícitos e implícitos com poderes para regulamentar práticas (gêneros discursivos), assim como

essas ações e relações entre/sobre pessoas pressupõem relações éticas consigo mesmo/a nas práticas e vivências identitárias e intersubjetivas, como ser moral que atua no mundo com seu corpo (estilos).

O Significado Identificacional e a centralidade da Metáfora para esta pesquisa

Partindo da abordagem teórica da ADC apresentada na seção 1, a relação entre os três tipos de significado – acional, representacional e identificacional – é dialética, ou seja, os três aspectos não são isolados entre si, e sua distinção serve mais a questões práticas de cunho metodológico que é uma distinção real e facilmente identificável. Isso significa dizer que os discursos realizados pelos textos analisados, identificados na análise interdiscursiva, têm implicações nos modos de (auto) identificação analisados aqui por meio das metáforas presentes em todo o corpus, mas não impactam somente a (auto) identificação como a representação e o gênero textual.

Na recontextualização das macrofunções da linguagem propostas por Halliday (2014), sugerida por Fairclough (2003), o significado identificacional está relacionado ao conceito de ‘estilo’. Estilos constituem o aspecto discursivo de identidades, ou seja, relacionam-se à identificação de atores sociais em textos. Como o processo de identificação no discurso envolve seus efeitos constitutivos, Fairclough (2001) sugere que a identificação seja compreendida como um processo dialético em que discursos servem como base para a construção de identidades, uma vez que a identificação pressupõe a representação, em termos de presunções acerca do que se é.

Um dos aspectos que mais chamou atenção com relação ao uso da linguagem no tratamento dos dados gerados e coletados nesta pesquisa foi uma quantidade abundante de usos de metáforas, reveladoras de aspectos importantes das identidades das pessoas envolvidas na pesquisa. A metáfora é uma importante categoria para análise do significado identificacional em textos. Utilizaremos, principalmente, a teoria proposta por Lakoff e Johnson (2002), que explicam que as metáforas estão infiltradas na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas no pensamento e na ação. Todo nosso sistema conceitual, segundo os autores, seria metafórico por natureza, i.e. os conceitos que estruturam os pensamentos estruturam também o modo como percebemos o mundo, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas de acordo com nossa experiência física e cultural. Eles definem que a metáfora “é compreender uma coisa em termos de outra” (Lakoff & Johnson, 2002, p. 49-50), o que não iguala os conceitos, tratando-se de uma estruturação parcial com base na linguagem.

Tudo, desde conceitos a construções de linguagem, seria metaforicamente estruturado no pensamento e, conseqüentemente, na linguagem, logo, a metáfora não nasce na linguagem, senão se reflete na linguagem justamente por existir em nosso sistema conceitual. A metáfora não tem natureza meramente linguística ou lexical, muito pelo contrário, o pensamento humano seria potencialmente metafórico, sendo que só é possível haver metáfora como expressão linguística por ela existir no sistema conceitual humano.

As metáforas trazem também elementos avaliativos interessantes, que se referem semântica no discurso. A categoria analítica da Avaliatividade (Halliday, 2014) é central na análise das metáforas que apresentamos neste artigo, por também se referir ao Significado Identificacional, mas a trazemos de maneira auxiliar neste trabalho. Sugerimos a leitura de Gonzalez (2017) para elucidar como articulamos metáfora e avaliatividade.

De modo geral, consideraremos que o sistema de avaliatividade opera através de realizações léxico-gramaticais as relações entre os modos como as pessoas expressam suas posições, sendo as palavras elas mesmas modos comportamentais e de ação diante daquilo que falamos. A rede sistêmica organizada ao redor da palavra através da avaliação expressa no significado, faz com que a gente se inter-relacione não só com o sistema linguístico, mas com um todo de contexto de situação e contexto de cultura (Halliday, 2014, p.31).

As metáforas, por sua vez, e de acordo com Fairclough (2001), realçam ou encobrem certos aspectos do que representam, e quando significamos algo por meio de uma metáfora e não de outra estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra, o que sugere filiação a uma maneira particular de representar aspectos do mundo e de identificá-los, daí a importância dessa categoria para a análise do significado identificacional em textos, auxiliadas pela avaliatividade.

Lakoff e Johnson (2002, p. 50) distinguem três tipos de metáforas que são especialmente importantes para esta pesquisa:

Metáforas conceituais: por meio das quais, compreendemos aspectos de um conceito em termos de outro. Quando, por exemplo, a professora Rosalía diz que “Num país em que as, as políticas de gênero são todas barradas pela bancada fundamentalista nós temos um documento oficial que nos obriga a trabalhar essas questões é uma vitória enorme, assim, né?” O uso do termo “barradas” é uma metáfora conceitual, pois cria uma ideia mental de uma barreira natural, que, na realidade, não existe. É uma metáfora que sugere um contexto de disputa, de jogo ou guerra entre pessoas da “bancada fundamentalista” (outra metáfora conceitual) e as políticas de gênero (ver Gonzalez, 2017, p. 164). Aqui, cumpre destacar que na representação de atores sociais (van Leeuwen, 1997) há possibilidades de verificarmos metáforas conceituais que representam atores em termos de outros, como é o

caso da personificação de algo não humano em algo humano. Na sessão de análises veremos como o currículo é personificado e fundido a identidades de pessoas integrantes da pesquisa;

Metáforas orientacionais: por meio das quais, organizamos conceitos em relação a uma orientação espacial. Quando a professora Emília diz – “E, aí, isso foi muito interessante, porque os colegas, professores me acharam completamente louca, mas os alunos se abriram plenamente pra mim.” O processo verbal “abrir” sugere uma ideia mental de orientação espacial e a abertura é um valor positivo em sociedades com a nossa cultura, havendo, nesta metáfora, um potencial de avaliação positiva (Gonzalez, 2017, p. 191); e

Metáforas ontológicas: por meio das quais, compreendemos nossas experiências em termos de entidades, objetos e substâncias. Quando também Emília diz – “(...) papel da mulher na sociedade de entender melhor o machismo, o patriarcado, entender porque que a gente se poda tanto” o processo “podar” sugere a comparação da mulher com uma entidade, uma planta ou uma flor, ou seja, uma pessoa é compreendida em termos de uma outra coisa, havendo, nesse processo, um potencial de avaliação negativa, visto que podar é tirar um pedaço, mutilar, além de moldar o crescimento, controle. (ver Gonzalez, 2017, p. 210).

Como vimos, as metáforas não só encerram um potencial identificacional, como possuem potencial para revelar questões de gênero e discurso. Veremos, na seção de análises, como as metáforas operam modos de representação, constroem discursos de identidades legitimadoras, de resistência e de projetos reflexivos também.

Metodologia de coleta e geração de dados

Para análise dos discursos nos textos das representações das identidades de gênero e sexualidade no espaço escolar, foram consideradas três dimensões relacionadas às práticas sociais pedagógicas: a produção de documentos oficiais que norteiam e organizam a prática docente, a formação continuada de profissionais da educação do Distrito Federal e as práticas pedagógicas situadas, baseadas (ou não) nas duas dimensões anteriormente mencionadas. O corpus de análise foi constituído em três processos: análise dos documentos oficiais, geração de entrevistas semiestruturadas com docentes e pessoas envolvidas no processo de oferta de cursos de formação e, por fim, notas de campo resultantes de observações participantes e coleta de textos. Foi conduzida uma pesquisa de quatro anos de duração na qual todos os dados gerados e coletados foram triangulados resultando na tese (Gonzalez, 2017). Os documentos analisados foram os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, e o Currículo em Movimento da Educação Pública do Distrito Federal,

de 2014, que não serão objetos deste artigo, embora eles sejam referidos e avaliados nas entrevistas conduzidas com professoras, essas sim objetos que analisaremos neste artigo.

A formação continuada de docentes da rede pública de ensino do Distrito Federal foi o local onde dados de natureza etnográfica foram gerados e coletados e resultaram nas entrevistas que serão analisadas neste artigo. O curso “Cine diversidade”, de oferta semestral na Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAPE, localizada na Asa Sul, em Brasília, DF), foi frequentado por três semestres e das interações e diálogos ocorridos neste contexto saíram quatro entrevistas semiestruturadas conduzidas com duas cursistas e duas formadoras do curso, que consentiram fazer parte do projeto de investigação.

Para informações mais detalhadas e consulta da íntegra das entrevistas, sugerimos a leitura de Gonzalez (2017). Neste artigo, somente alguns trechos serão apresentados, aqueles que trazem metáforas significativas para fins da análise que estamos propondo.

A Metáfora e a avaliação do currículo

Apresentamos alguns trechos produzidos nas interações de campo por meio de entrevistas semiestruturadas. Partindo dos conceitos apresentados anteriormente, verificamos como a metáfora é categoria útil para análise do significado identificacional e para construção de discursos sobre gênero e sexualidade a partir de dispositivos curriculares. Na entrevista semiestruturada, foi sugerido a todas as professoras que falassem sobre a participação na construção do Currículo em Movimento. O currículo, de acordo com os relatos de campo, foi construído de forma coletiva e democrática ao longo dos anos de 2013 e 2014. Foram oferecidos diversos espaços e cursos de formação para docentes da Secretaria de Educação do DF para discutir como o Currículo seria redigido e todos os conteúdos que constariam no documento. A seguir, veremos como as professoras avaliam o processo, com destaque para a seleção lexical de metáforas na elaboração destas falas.

(1) Rosalía- O Currículo em Movimento, em geral eu sou uma pessoa bem desplugada, assim, dessas discussões da área de Educação. Desplugada, assim, eu tô sabendo o que tá acontecendo, mas eu não me aprofundo, porque eu tenho muita pouca paciência pra pra pras discussões de Educação que são intermináveis (prolonga a fala) e, assim, você discute discute discute finaliza o ano, tem o momento catártico e você volta o ano seguinte e tem que recomeçar tudo do zero como se não tivesse discutido nada no ano anterior “pera aí, a gente discutiu, a gente já construiu isso, isso já tá posto. ” Então eu tenho uma certa preguiça dessa dessa dessa falta de

celeridade mesmo dessa objetividade e tal, mesmo porque minha cabeça tenha sido moldada na, numa engenharia, sabe?

Rosalía, ao ser questionada sobre a importância do currículo, lança mão de uma metáfora que aciona, do ponto de vista da metafunção identificacional, uma interdiscursividade com a tecnologia, com a energia. Como que para se desculpar, Rosalía se diz “desplugada” de discussões sobre Educação. Antes, quando recontava sua trajetória de vida, Rosalía, por diversas vezes, mencionou sua falta de formação específica tanto em educação como em educação e gênero. No mesmo excerto, ela modalizou, dizendo que seu papel na Educação devia muito à militância, onde teria aprendido tudo o que sabe sobre os temas.

Interessa notar que, ao avaliar-se negativamente, Rosalía desenvolve argumentos externos a si para fazê-lo. Ademais, a metáfora do “desplugada” a conecta à sua “cabeça moldada”, novamente outra metáfora, “na Engenharia”, acionando outro recurso interdiscursivo, segundo o qual (xxxx, 2013) haveria uma forma própria às ciências sociais e humanas de pensar e organizar-se logicamente de modo distinto e dissociado da forma de organizar-se das ciências exatas. “Moldar a cabeça” é uma metáfora ontológica de exclusão de agência, já que Rosalía não indica quem orienta a ação, representando-se, pois, como sujeito passivo de um processo que é, socioculturalmente, assentado em discursos conservadores e mantenedores de identidades aprisionadas a modos operandi que seriam, per si, estândares. É interessante apontar esta contradição discursiva que, de maneira alguma, deslegitima ou desautoriza a voz de Rosalía, senão nos faz perceber como discursos conservadores e hegemônicos se fazem presentes e enraizados, inclusive, nas falas de pessoas as mais engajadas com as temáticas sobre as quais discorrem.

(2) Rosalía – Então um currículo que iria, que tava sendo construído de uma forma absolutamente democrática, que pregava e que prega isso, a construção dialógica, democrática, nos foi enfiado goela a baixo para dar, nos foi enfiado goela a baixo para (Carol- Isso eu não sabia) para dar esse curso sobre currículo para a rede. Então a gente foi obrigado a dar esse curso, né, de uma forma bastante autoritária. E aí a gente voltou e a violência foi tão grande, assim, a violência simbólica, né? Que a gente retornou a gente já não fazia parte do mesmo grupo que fazíamos antes, então eu já não estava mais lotada na sala que eu que eu fazia antes, a minha mesa foi levada para outra sala e eu já estava pertencendo a outro grupo, olha que violento isso.

Seguindo com suas avaliações de si e do currículo, Rosalía elabora uma sentença clivada na qual afirma categoricamente que “(o currículo) tava sendo construído de forma absolutamente democrática”. Ao frasear desta forma, Rosalía avalia o currículo de forma positiva, em posição temática e agentiva,

usando um modalizador intensificador. O que se segue, no entanto, é um ocultamento de agência, novamente pelo uso de uma metáfora conceitual extremamente violenta, “nos foi enfiado goela abaixo”. Convidamos quem lê este artigo a tentar formar, mentalmente, a imagem de um documento, um papel, sendo enfiado goela abaixo, de forma literal. A repetição é utilizada como recurso retórico por Rosalía para intensificar a força desta metáfora, como se ela já não fosse forte o suficiente.

O que se segue é a repetição como recurso retórico de intensificação do uso da palavra “violência” duas vezes (e do uso de “violento” também), o uso dos modalizadores avaliativos intensificadores “bastante”, seguido do léxico avaliativo “autoritário” e do processo “obrigado”. Aqui, Rosalía não modaliza nem nominaliza processo, mas apaga o sujeito destas ações violentas. Convidamos também as leitoras a buscarem este trecho da entrevista para verificarem como Rosalía chega a titubear se deveria confiar todos estes relatos, por temer as pessoas que irão lê-lo, i.e. as pessoas que perpetraram estas violências contra si, que ela não ousa nominar nem representar em sua fala.

A violência foi tanta, que Rosalía, ao dizer “olha que violento isso”, chama, ao selecionar a injunção, a um “olhar” que não é processo mental, senão material, dada a forma como ela materializa discursivamente, operando várias metáforas, uma imagem dura das violências que sofreu.

(3) Rosalía- e o que que o currículo esperava da gente e o currículo era realmente muito bom, apesar de ter diversas falhas, ele me convenceu, apesar da violência inicial ele me convenceu e ele me convence até agora, apesar de ter várias coisas que precisam ser mudadas se você for comparar com outros currículos por aí ainda é um currículo muito avant garde, muito de vanguarda muito, um currículo que tem a palavra transfobia nele é muito, é muito distante da realidade que a gente conhece dos outros estados. E aí ele acabou me convencendo, o currículo mesmo acabou me convencendo, apesar de o método de terem colocado pra gente ter sido, ter sido não o melhor, mas o currículo era bom mesmo e eu acreditei nele e acredito.

Nesse trecho, o currículo ganha agentividade e sentido de existência, embora anteriormente a professora tenha feito críticas à forma como ele foi concebido. O currículo “esperava” revela uma metaforização e personificação do currículo, que acaba por assumir posição de tópico e atributos humanos. Rosalía avalia o currículo como “realmente muito bom”, “bom mesmo”, “muito avant garde” e “muito de vanguarda”. Todas são avaliações de apreciação positivas de tipo qualidade e valor social, acompanhadas de gradação de intensificação, com repetição e maximização. Em “o currículo me convenceu” e “eu acreditei nele e ainda acredito”, temos, novamente, uma metáfora personificadora, ou seja, o currículo é representado como um ator social agentivo e topicalizado. Além disso, a professora oculta a agência em

“terem colocado”, pois, neste trecho, o texto tem como efeito potencial demonstrar uma avaliação positiva do currículo, mais do que denunciar o que poderia desqualificá-lo.

Rosalía avalia positivamente, corroborando com os dados analisados no Currículo em Movimento (Gonzalez, 2017), a hiponímia que é desfeita ao se nomearem processos e atores sociais pioneiros no currículo, citando o caso da “transfobia”, distanciando este material de outros de forma a avaliar positivamente o seu ineditismo. Com questões como essa e o fato de que, constantemente, em campo, as pessoas envolvidas na pesquisa mencionarem o respaldo (outra metáfora) do currículo com ações positivas, ficaria muito incompleta e incoerente uma pesquisa em que nos furtássemos a analisar o impacto da produção coletiva, vale ressaltar, pioneira e vanguardista que o Currículo em Movimento representa.

(4) Quitéria- Querendo ou não esse currículo, nosso currículo, ele já é muito, sei lá, (pausa) adiantado, vamos colocar nesses termos, em relação a outros currículos, né? Porque eu podia falar, embora com todo esse cuidado e medo mesmo, assim, sabe?

Quando diz “nosso currículo”, Quitéria se avalia como parte de algo além de avaliar o currículo de maneira positiva. Essa escolha lexical revela forte comprometimento com a prática educativa, o contexto educativo e uma fusão entre sua identidade e aquilo que ela constrói como o que vem a ser o currículo. Do ponto de vista de representação de atores sociais (van Leeuwen, 1997), a estratégia que Quitéria usa é a de inclusão, por meio da personificação do currículo, além de assimilação coletivização de sua identidade com a “identidade” do documento. Seguindo, ela avalia positivamente a composição da complexidade do currículo, com uso de intensificador positivo em “muito adiantado”, que é também uma metáfora orientacional, que nos orienta para frente, adiante, algo considerado, na cultura ocidental, como algo positivo, favorável (Lakoff & Johnson, 2002).

Considerações finais – possibilidades discursivas para superação da heteronormatividade

A despeito do que ainda é preciso desenvolver, no Brasil, como parâmetros para processos educacionais que incluam questões sobre sexualidade e relações de gênero, na esteira do que ilustramos neste artigo, apresentamos de maneira provisória, análises que apontam para o protagonismo de ações desenvolvidas no contexto da Educação Pública do Distrito Federal, com relação à educação pautada pela Diversidade sexual e de gênero.

Com estas breves análises, percebemos que há um posicionamento discursivo, por vezes contraditório, que avalia o currículo ora como negativo ora como positivo, porém sempre como necessário.

É possível perceber, através da análise aqui sugerida, uma postura política e moral que visa a superar relações de dominação sustentadas no controle do gênero e da sexualidade que inclui o debate sobre a função do discurso na manutenção dessas assimetrias de poder. Práticas e estratégias (e a escola é espaço fundamental para isso) de conscientização linguística crítica ajudam a desvelar e a problematizar os efeitos sociais opressores e geradores de sofrimento, da disseminação e da legitimação dos discursos ideológicos. Estão em jogo, no processo educativo, diversas facetas sociais e protagonismo de diversos atores.

As análises realizadas indicam que há, no âmbito das competências do Estado, em curso no Brasil, uma pluralidade de discursos que regulam a educação básica. Docentes de posse de currículos, normas e políticas públicas, têm a responsabilidade de lê-los (criticamente) e escolher qual abordagem levar para sala de aula. A faceta crítica, percebemos, fica evidenciada pelas avaliações negativas e metáforas que apontam para as violências sofridas no processo de implementação desses documentos, que, ainda assim, são ferramentas essenciais no processo de tomada de posição com relação a temas centrais na prática pedagógica.

As escolhas metodológicas e caminhos percorridos para que a pesquisa fosse desenhada e desenvolvida, foram complexos e reveladores. Embora Fairclough (2003, p. 32) indique que gêneros de governança (representados na pesquisa como os Currículos que analisamos) fazem senão materializar discursos hegemônicos e pouco dialógicos, hierarquizadores de posições de poder e arbitrários, percebemos, desde a análise do texto do Currículo em Movimento, triangulado com a análise de notas de campo e das entrevistas, uma composição bastante democrática e participativa de documentos que realizam gêneros de governança. As análises evidenciam uma criatividade de estrutura de gênero que podem evidenciar uma mudança nas práticas de governança. Nas falas aqui analisadas percebemos metáforas que dão “organicidade” ao currículo, como quando Rosalía diz que o currículo “a convenceu” e que ela “acredita muito nele”, ou quando Quitéria diz “Querendo ou não esse currículo, nosso currículo, ele já é muito, sei lá, (pausa) adiantado” se fundindo ao documento e avaliando-o positivamente. O currículo é personificado como ente agentivo, avaliado positivamente e como ferramenta necessária para a transformação das práticas em curso.

Muito embora, num desenho de pesquisa inicial, tenhamos cogitado descartar a análise dos currículos e normas editadas pelo Estado de forma a regular a educação pública brasileira, por julgar que estas normas poderiam representar um discurso pouco dialógico e muito hegemônico, as falas

orgânicas e positivadas do documento nos levaram a rever a estratégia de pesquisa, o que se revelou algo fortuito e muito interessante, dado o pioneirismo e o uso crítico da linguagem, além da subversão do gênero em questão para uma prática contra hegemônica e também emancipatória.

Referências

- Ballestrin, L. (2016).** América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 jul.
- Bandeira, L. & Alemida, T. (2008).** Bioética e feminismo: um diálogo em construção. *Revista Bioética*. 173- 189.
- Bernstein, B. (1996).** *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Vozes: Petrópolis.
- Brasil. (1998).** Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Orientação sexual. Brasília: MEC/SEF.
- Cardoso, I. & Vieira, V. (2016).** A mídia na culpabilização da vítima de violência sexual: o discurso de notícias sobre estupro em jornais eletrônicos. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 7, p. 69-85. Disponível em: <http://uesc.br/revistas/eidea/revistas/revista7/eid&a_n7_05_iv.pdf>. Acesso em: 21 de jun.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999).** *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburg: Edinburg University.
- Dias, D. (2014).** Brincar de gênero, uma conversa com Berenice Bento. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 43, p. 475-497. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332014000200475&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 abr. 2016.
- Fairclough, N. (2003).** *Analysing discourse*. Textual analysis for social research. Londres; Routledge.
- Felipe, S. T. (2014).** A perspectiva ecoanimalista feminista antiespecista. In: STEVENS, Cristina, OLIVEIRA, Susane R. & ZANELLO, Valeska (Org.). *Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas*. Florianópolis: Mulheres. 52-73.
- Foucault, M. (1984).** *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, Graal.
- Foucault, M. (2011).** *Microfísica do poder*. Trad./Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.

- Furlani, J. (2011).** *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças.* Belo Horizonte. Autêntica.
- Gomes, M.C.A. (2016).** Agência e poderes causais: analisando o debate sobre a inclusão de ideologia de gênero e orientação sexual no plano decenal de educação – Brasil. *Polifonia*, v. 23, nº 33, p. 89-109, jan-jun.
- Gonzalez, C. (2017).** *Identidade de gênero no espaço escolar: possibilidades discursivas para superação da heteronormatividade.* Tese (Doutorado em Linguística). Brasília: Universidade de Brasília.
- Gonzalez, C. (2013).** *Identidade de gênero no espaço escolar: o empoderamento feminino através do discurso.* Dissertação (Mestrado em Linguística). Brasília: Universidade de Brasília.
- Gonzalez, C. & Vieira, V. (2016).** A mulher como alvo de campanhas publicitárias: uma análise semiótico-social das campanhas Nesfit, da Nestlé. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 3, p. 347-365, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v15n3/1518-7632-ld-15-03-00347.pdf>. Acesso em: 12 de jun.
- Halliday, M. (2014)** *An introduction to Functional Grammar.* 2. ed. London: Edward Arnold.
- Haraway, D. (2000).** Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org./Trad.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano.* Belo Horizonte: Autêntica. p. 39-129.
- Lakoff, G. & Johnson, M. Metáforas da vida cotidiana. (2002).** Coordenação de tradução: Mara Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado das Letras.
- Leeuwen, T. N. (1997).** A representação dos atores sociais. In: PEDRO, E. R. (Org.) *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional.* Lisboa: Caminho. 169-222.
- Mainardes, J. & Streme, S. (2010).** A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, v. 1, n. 22, p. 31-54, maio/agosto. Disponível em: <http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/575/580>.> Acesso em abr. 2015.
- Miñoso, Y.E.; Correal, D.G. & Muñoz, K. O. (2014).** (Ed.). *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala.* Popayán: Universidad del Cauca.

- Morey, M. (1995).** Introduccion. La cuestion del método. In: FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Miguel Morey (Org.). Barcelona: Paidós. 9-44.
- Pardo Abril, N. (2013).** *Como hacer análisis crítico del discurso*. Una perspectiva latinoamericana. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pereira, P. P. G. (2008).** Corpo, sexo e subversão: reflexões sobre duas teóricas queer. *Interface*. Botucatu, v. 12, n. 26. 499-512. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 de ago. 2016
- Quijano, A. (2000).** Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>>. Acesso em 05 mar. 2016.
- Resende, V. de M. & Ramalho, V. (2009).** *Análise de discurso crítica*. 2ª ed. São Paulo: Contexto.
- Rosendo, D. (2015).** *Sensível ao cuidado: uma perspectiva ética ecofeminista*. Curitiba: Prismas.
- SEDF. (2014).** *Currículo em Movimento da Educação Básica*. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica/>> Acesso em: 15 de jun. 2016.
- Thompson, J. B. (2002).** *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Pedrinho A. Guareschi (Trad./org.). Petrópolis: Vozes.
- Vieira, V. & Resende, V. de M. (2016).** *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. 2ª ed. Campinas: Pontes.
- Vieira, V. & Dias, J. de F. (2016).** Análise de discurso crítica e filosofia da meta-realidade: reflexões sobre ética e identidades. *Polifonia*, v. 23, n. 33, 51-69. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/3862/2654>> Acesso em 15 jul. 2016.

Notas Biográficas



Carolina Gonzalez é Graduada em Ciências Sociais, Mestra e Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília, com período de estágio de Doutorado Sanduíche (CAPES) na Universidade da Coruña, Espanha. Desenvolve pesquisa na área de Análise de Discurso Crítica, estabelecendo interface entre estudos multidisciplinares em Educação, Sociologia e Filosofia. Possui experiência docente na Educação Básica e no Ensino Superior. Atualmente é professora na Universidade Católica de Brasília, membra do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (NELiS-UnB), da Associação Internacional de Estudos sobre Discurso e Sociedade (EdiSo), da Associação Latino Americana de Estudos do Discurso (Aled).
Email: carolgonzalezmestrado@gmail.com



Viviane Vieira é Professora Adjunta da Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Linguística/Linguagem e Sociedade pela Universidade de Brasília. Editora-Chefe do periódico *Cadernos de Linguagem e Sociedade*; vice-Coordenadora do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade e membro da Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. Publicou os livros *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa* (Vieira, V.; Resende, V. de Melo. Campinas: Pontes, 2016, 2ed.); *Análise de discurso crítica* (Resende, V. de M.; Ramalho, V. São Paulo: Contexto, 2016, 3ed.), além de artigos em periódicos nacionais e internacionais.
Email: vivianecvieira2@gmail.com