



UFOP

Universidade Federal
de Ouro Preto

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
ESTUDOS DA LINGUAGEM**

ARIANE APARECIDA ALBERGARIA

**A RETÓRICA DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO:
AFETOS E ENGAJAMENTOS DISCURSIVOS NA PÁGINA OFICIAL DO
FACEBOOK**

Mariana/MG

2020

ARIANE APARECIDA ALBERGARIA

**A RETÓRICA DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO:
AFETOS E ENGAJAMENTOS DISCURSIVOS NA PÁGINA OFICIAL DO
FACEBOOK**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Linha de Pesquisa 2: Tradução e Práticas Discursivas

Orientador: Prof. Dr. Melliandro Mendes Galinari.

Mariana/MG

2020

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

A329r Albergaria, Ariane Aparecida.
A retórica do Movimento Escola Sem Partido [manuscrito]: afetos e
engajamentos discursivos na página oficial do facebook. / Ariane
Aparecida Albergaria. - 2020.
108 f.: il.: , tab..

Orientador: Prof. Dr. Melliandro Mendes Galinari.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro
Preto. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras:
Estudos da Linguagem.
Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

1. Retórica. 2. Análise do discurso. 3. Ideologia. I. Galinari, Melliandro
Mendes. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 81'42(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Michelle Karina Assunção Costa - CRB 6 - 2164



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



FOLHA DE APROVAÇÃO

Ariane Aparecida Albergaria

"A Retórica do Movimento Escola Sem Partido: Afetos e Engajamentos Discursivos na Página Oficial do Facebook"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem

Aprovada em 22 de junho de 2020

Membros da banca

Prof. Dr. Melliandro Mendes Galinari - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
Profa. Dra. Cassandra da Silva Muniz - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
Prof. Dr. Joao Benvindo de Moura - Universidade Federal do Piauí - UFPI

Prof. Dr. Melliandro Mendes Galinari, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 22/06/2020.



Documento assinado eletronicamente por **Melliandro Mendes Galinari, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 16/12/2020, às 18:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0116489** e o código CRC **702ED439**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.009442/2020-61

SEI nº 0116489

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000
Telefone: - www.ufop.br

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todas as angústias pelas quais passei durante o processo de escrita desta dissertação, não tenho dúvidas de que um dos pais mais forte e acolhedor que me abrigaram foi o de minha mãe, Marilda Aparecida Albergaria. Com a sua imensa fé foi e tem sido meu escudo espiritual, em todos os sentidos. Agradeço-a pelo apoio que sempre me deu, desde pequena, em relação aos meus estudos, e por encorajar-me a procurar o meu desenvolvimento profissional, independentemente de quaisquer barreiras que pudessem atravessar os meus caminhos.

Agradeço ao meu pai, Marcos Antônio Albergaria, pelas palavras de encorajamento e pelos ensinamentos que me acompanham desde a graduação e que se mantiveram agora na pós-graduação. Gratidão, também, à minha irmã Rhiala Gomes Albergaria, pelo companheirismo e pelos momentos de risos frouxos que tornaram essa caminhada mais leve.

Minha eterna gratidão à minha irmã Aline Aparecida Albergaria, ao meu cunhado Marcelo Paulino Pinto e ao meu sobrinho Kaique Marcos Albergaria Pinto. Obrigada, minha irmã, por caminhar ao meu lado, por ser minha força motora e, com isso, sempre me impulsionar a seguir o melhor caminho. Obrigada, meu cunhado, pelos momentos nos quais a sua firmeza me transmitiu a certeza de que eu estava no caminho certo e de que você estaria ao meu lado contribuindo para que eu finalizasse essa etapa da minha vida. Obrigada, meu sobrinho, por ter sido fonte de alegria e esperança no meu caminho, e, principalmente, pelo esforço de ficar em silêncio para que eu pudesse continuar a minha escrita.

Gratidão ao meu amigo, Marcelo Felício Martins Pinto, por ter sido o meu farol quando a desistência parecia ser a única opção possível. Durante todo o meu trajeto de escrita, Marcelo foi o pai mais fortalecedor que poderia existir, nunca deixando que eu perdesse a esperança e a fé na finalização do meu mestrado. No último mês de escrita, no qual tudo parecia desabar, ele ficou ao meu lado durante toda a escrita, fortalecendo a minha saúde mental e me tranquilizando. Não conseguiria expressar em palavras a importância do seu companheirismo. Minha eterna gratidão, meu amigo, pelas horas, madrugada afora, nas quais você permaneceu comigo e me ajudou a voltar a acreditar no meu potencial. Agradeço, também, pelas discussões sobre História que foram pontos-chave para as minhas análises e para o enriquecimento do meu trabalho.

Agradeço ao querido amigo, Nathan Botelho Andrade, não só pela revisão da tradução em inglês, mas, também, pelo companheirismo. Agradeço ao meu amigo – Douglas Bernardes –, e as minhas amigas de Mariana/MG – Jéssica Tomaz, Scarlet Lorena, Ruty Souza e Francieli Oliveira – pelo fiel companheirismo durante a escrita desta dissertação. Esse momento costuma ser tão solitário, mas eu tive o privilégio de poder compartilhar e ter o apoio de vocês.

Minha imensa gratidão ao meu orientador, Melliandro Mendes Galinari, principalmente, pela paciência e pela maneira competente e humana como me conduziu ao longo deste processo. Agradeço pelas trocas de conhecimentos que só vieram a enriquecer o meu trajeto no campo da Análise do Discurso e, sobretudo, da Retórica Antiga. Pesquisamos juntos em 2014 e, agora, durante o mestrado, por isso, praticamente todo o aprofundamento que tive sobre esses campos devo a você. Obrigada por ter sido fonte de esperança diante do cansaço.

Agradeço muitíssimo aos integrantes da banca de defesa: o Prof. Dr. João Benvindo de Moura e a Prof^ª. Dr^ª. Kassandra da Silva Muniz. Agradeço a Kassandra, primeiramente, por todas as contribuições no momento da minha qualificação do mestrado e durante as excelentes aulas que ela ministrou sobre a Linguística Aplicada. Agradeço ao Benvindo pelas contribuições em relação ao meu texto, principalmente nos quesitos de organização do trabalho e das correções gramaticais. Aos dois, agradeço pela maneira humana e dedicada que conduziram a minha defesa.

Minha gratidão à UFOP, mais especificamente ao Programa de Pós-Graduação em Letras, por todo o suporte que me foi dado e pela competência. Agradeço, principalmente, ao colegiado da pós e a Prof^ª. Dr^ª. Soélis Teixeira do Prado pela compreensão, apoio e esperança que me foram dedicados durante boa parte do mestrado.

Agradeço, também, as psicólogas Cristiane Gouveia e Neide Coelho Moreira, e a psiquiatra Dra. Nara Cristina Faustino, por terem sido pontes que me socorreram nos momentos mais labirínticos pelos quais passei durante minhas crises de TAG (Transtorno de Ansiedade Generalizada). Sem o diagnóstico correto e o consequente tratamento eu não teria finalizado a dissertação. Obrigada por terem mantido a minha sanidade mental no decorrer desse processo. Gratidão ao NACE (Núcleo de Assuntos Comunitários Estudantis), órgão da UFOP, que garantiu esse meu encaminhamento para o tratamento psicológico.

Por fim, agradeço à CAPES pela concessão da bolsa, esta que permitiu que eu me dedicasse inteiramente ao desenvolvimento da pesquisa.

“Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro.
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro.”.
(Belchior – Sujeito de sorte)

RESUMO

O despontar do Movimento Escola Sem Partido dividiu a opinião pública brasileira e definiu contornos diversos sobre os pontos de vista acerca da área educacional como um todo no País. Com base nessa realidade, propõe-se nesta dissertação analisar retórica e discursivamente algumas publicações e discussões que emergiram no *Facebook* oficial do Movimento Escola Sem Partido ao longo de seis meses (de outubro de 2017 até março de 2018). Trata-se de observar quais argumentos são edificados e quais comportamentos e emoções são incitados na esfera pública. O principal ponto de partida é analisar como os enunciadores que afloram ao longo dos comentários, a partir da mobilização dos elementos presentes na língua ou de formas de raciocínio, edificam argumentos da ordem do *ethos*, do *pathos* e do *logos*, nos termos da Retórica Antiga e dos estudos atuais sobre o discurso, delineando, construindo e reconstruindo espaços ideológicos. O estudo recuperou as *formações ideológicas* e as *opiniões comuns* presentes na política e na cultura brasileira que circundam os argumentos analisados, isto é, constatou como esses discursos estão revestidos por ideologias e pela *doxa*. Foi observado, ainda, como a circulação desses discursos ajudou a consolidar e a esculpir um reservatório de crenças e de formas de referenciar os professores, os educandos e a Educação. Como conclusão, constatou-se como os argumentos, as imagens de si no discurso e os afetos que emergem nesse espaço deságuam na propagação de estereótipos e em discursos de ódio sobre a Educação e os sujeitos que a constituem.

Palavras-chave: Movimento Escola Sem Partido. Retórica. Discurso. Ideologia. *Doxa*.

ABSTRACT

The emergence of the *Movimento Escola Sem Partido* (School Without Party Movement) has divided Brazilian public opinion and defined different outlines regarding the points of view upon the educational scene in Brazilian society. This thesis, therefore, proposes to analyze, rhetorically and discursively, some publications and discussions that emerged on the Movement's official Facebook Page, within a six-month period: from October, 2017 to March, 2018. It seeks to observe which arguments are built and which behaviors and emotions are incited in the public sphere. The main starting point is to analyze how the enunciators who emerge throughout the comments, from the mobilization of the elements present in the language or forms of reasoning, construe arguments of the order of ethos, pathos and logos, in terms of the ancient Rhetoric and current discourse studies, outlining, building, and reconstructing ideological spaces. The study recovered the ideological formations and the common opinions present in Brazilian politics and culture, which surround the arguments analyzed, that is, it found how these discourses are covered by ideologies and doxa. It also investigated how the circulation of these speeches helps consolidate and sculpt a reservoir of beliefs and ways of referencing teachers, students, and Education. It understood how the arguments, the images of the self in the discourse, and the affections that emerge in this space fall into the propagation of stereotypes and hate speech about Education and the subjects that constitute it.

Keywords: School Without Party Movement. Rhetoric. Speech. Ideology. Doxa.

Sumário

Introdução	10
1. As faces do Movimento e sua contracorrente	15
2. Princípios teóricos: Retórica, Discurso e Ideologia	29
3. As provas retóricas como categorias de análise	44
3.1. O <i>logos</i> e as estratégias retórico-discursivas	44
3.2. No íntimo do <i>ethos</i>	56
3.3. <i>Pathos</i> : a configuração dos discursos de ódio	62
4. A tríade do mal: a educação, os docentes e os estudantes	70
5. Considerações finais	95
6. Referências	97
Anexos	103

Introdução

Gradualmente, o Movimento Escola Sem Partido (doravante MESP) vem buscando disseminar as suas premissas no cerne da opinião pública brasileira. Previamente, ressaltamos que as informações subsequentes sobre os objetivos e a caracterização do MESP foram retiradas do seu próprio site oficial¹. Dito isso, o programa alçou-se na qualidade de associação colaborativa, foi engendrado e divulgado a partir de 2004 pelo seu atual coordenador, o advogado Miguel Nagibe. O aflorar desse Movimento culminou na formação de uma atmosfera preenchida por opiniões antagônicas acerca de suas propostas.

Devido, principalmente, às ondas de instabilidade econômica e política que se propagaram pelo Brasil nos últimos anos, as ideologias do Movimento ganharam força e, a partir de 2014, quer dizer, praticamente dez anos após o seu nascimento, “o MESP passou a influenciar projetos de leis (PL) em âmbito municipal, estadual e federal.” (MINTO; RODRIGUES; GONZALES, 2016). Sabendo, portanto, que o Escola Sem Partido possui uma vertente que objetiva a criação de leis (Projeto Escola Sem Partido), o foco desta dissertação não está em analisar minuciosamente os conteúdos específicos desses projetos, mas, sim, em investigar os debates e as manifestações a respeito do Escola Sem Partido, mais especificamente aqueles que circularam na página oficial do *Facebook* do Movimento. Justificamos, portanto, o uso da denominação MESP (Movimento Escola Sem Partido) no lugar de outras possíveis nomenclaturas.

O surgimento do MESP ocorreu devido às preocupações de alguns pais e alunos sobre o “grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior.” (NAGIB, s.d). O argumento principal está ancorado na necessidade de estruturar a Educação brasileira de acordo com a proposição “educação sem doutrinação”, com o objetivo, então, de “[...] refletir, com neutralidade e equilíbrio, os infinitos matizes da realidade”. O que se propõe é um meio de combate à “doutrinação ideológica e política”, dita de esquerda, que, segundo os defensores do MESP, ocorre nas escolas e universidades brasileiras, tanto públicas quanto particulares, sob forte influência de partidos políticos, movimentos sociais e teóricos “nocivos”, como Paulo Freire e Antônio Gramsci.

¹ Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/>.

Diante dessa conjuntura, certamente impactante para o campo educacional, eu, enquanto eterna aluna e, atualmente, professora do ensino básico e pesquisadora, e meu orientador nos dedicamos a investigar como o MESP e os seus adeptos constroem uma imagem da Educação no Brasil, dos docentes e dos educandos. Portanto, objetivamos apreender nesses discursos uma amostragem de como essas representações foram edificadas, linguística e retoricamente, e seus possíveis efeitos.

Particularmente, a escolha deste objeto de estudo partiu de alguns incômodos com relação às repercussões suscitadas por uma série de proposições que pode tomar vias antidemocráticas. Abordamos aqui um assunto que, apesar de existirem trabalhos abarcando as problemáticas sobre o seu contexto histórico e os seus desdobramentos político-sociais, ainda carece de um entendimento discursivo mais acurado, ainda mais no que tange ao nível argumentativo dos discursos do Movimento.

Por meio das análises dos comentários, *posts* e discussões, direcionamos nossos olhares para os entendimentos que a própria sociedade civil (principal atingida pelas finalidades do Movimento) poderia ter sobre o assunto. Sendo assim, nesta dissertação preocupamos também em dar um retorno para a sociedade brasileira acerca das estratégias e dos efeitos retórico-discursivos advindos desses discursos, por se tratar de um tema urgente e que está na ordem do dia.

Quanto à finalidade metodológica deste estudo, a primeira consideração que nos cabe apontar é: trata-se de uma pesquisa científica básica², isto é, que tem como objetivo produzir um conhecimento acerca do objeto de estudo abordado, contando com revisão bibliográfica para embasar as análises. Esta dissertação é de abordagem qualitativa e com finalidade explicativa, quer dizer, uma pesquisa na qual quem analisou e interpretou as informações coletadas foi a própria pesquisadora, visando explicar determinado objeto de estudo, no caso, tecer esclarecimentos e análises sobre os discursos do MESP, do ponto de vista da Análise do Discurso e da Retórica.

Esse enfoque nos auxilia a compreender como procedemos quanto à coleta e à análise do corpus. Optamos por investigar comentários e *posts* que nasceram e cresceram no *Facebook* oficial do MESP. Não foi fácil a coleta dessas informações, visto que não contávamos com um aparato tecnológico que nos possibilitasse acesso, ainda mais impresso, de todos os comentários e *posts* do recorte temporal selecionados.

² Disponível em: <https://www.significados.com.br/tipos-de-pesquisa/>.

Diante dessa realidade, a alternativa que nos restava era tirar *print* de página por página, de *post* por *post* e de blocos de comentários, estando sempre atentos à ferramenta do *Facebook* “comentários mais relevantes”, no intuito de retirarmos o filtro para que, assim, todos os comentários nos fossem exibidos. Esses *prints* foram lançados no software denominado *Microsoft Paint*, do sistema operacional *Windows*, sendo salvos no notebook logo em seguida. Ao todo, foram coletadas mais de três mil *prints*. Logo após essa etapa, realizamos a impressão de cada uma dessas páginas para que pudéssemos selecionar com maior rigor analítico os *posts* e os comentários que dariam corpo para as nossas análises.

Definimos por recorte temporal outubro de 2017 a março de 2018. Essa delimitação exequível deu-se em virtude do espaço de tempo que tivemos para desenvolver a dissertação. Além disso, esse recorte é uma amostragem fidedigna, o qual vai ao encontro do espaço de tempo em que, de fato, definimos o nosso objeto de estudo, portanto é uma data próxima do presente da nossa pesquisa.

Após a impressão dos *posts*, realizamos, por fim, esta seleção: entre três a quatro *posts* a serem analisados ao longo do trabalho, contendo até seis comentários ou discussões cada um. Elaboramos um panorama (vide Anexo) no qual o leitor poderá lançar mão de mais exemplificações das discussões que estarão sendo analisadas, todas devidamente etiquetadas e organizadas. O critério de escolha desses comentários e discussões está relacionado a: maior dialogismo, sequência com durabilidade de discussão, maior responsividade (aqueles que se apresentaram mais endossados discursivamente, que citam diretamente os professores ou alunos, por exemplo).

É importante frisar que os nomes dos locutores reais foram apagados por uma tarja preta e nomes fictícios foram elaborados. Como poderá ser observado, diversos episódios e fatos políticos foram surgindo durante esse espaço temporal, como: (a) a defesa do MESP acerca do episódio que envolve a chamada “ideologia de gênero”, (b) *posts* sobre vídeos que retratam professores se manifestando contra a promulgação do Projeto Escola Sem Partido em alguns estados, (c) outros *posts* e discussões sobre os Projetos de Leis (PLs) que estão sendo promulgados nos estados, (d) *posts* a respeito da questão ideológica por detrás da redação e das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e (e) sobre a suposta sexualização dos alunos e das alunas que ocorre nos espaços escolares. Sendo assim, acreditamos que o significativo arco de tempo

escolhido, aliado à variedade de episódios e temas, pode oferecer uma amostragem representativa das principais formas de argumentos construídas em torno do Movimento.

Partindo desse escopo, realizamos uma análise qualitativa do corpus. Inicialmente, antes de partirmos para a análise linguística propriamente dita, apresentamos um histórico do MESP. Dessa maneira, tentamos reconstruir as condições de produção dos discursos. Em seguida, esboçamos o quadro teórico que norteou as nossas análises, o que aproximou os campos da Retórica, da Análise do Discurso, da Linguística da Enunciação, da Argumentação e da Filosofia da Linguagem. Após isso, iniciamos uma análise direta dos comentários e *posts*. Nesse sentido, procuramos, nos métodos da análise da Linguística da Enunciação e da Retórica, um caminho pertinente para descrever como se dá o funcionamento retórico dos elementos da língua (conectivos, índices de modalização, termos de referenciação etc.), no sentido de apreendermos os argumentos da ordem do *logos*, do *ethos* e do *pathos*.

Em vista dos métodos de análise dos estudos retóricos e da Análise do Discurso de cunho argumentativo, demonstramos como esses argumentos são apoiados em campos ideológicos e *opiniões comuns* presentes na política e na cultura brasileira. Esses caminhos metodológicos auxiliaram na observação de como os discursos analisados são revestidos pela ideologia e pela *doxa*. E, em relação a esta última, a observar como esses discursos ajudam a esculpi-la, contribuindo para a consolidação e a manutenção de um reservatório de crenças e representações relativas aos professores, aos educandos e à educação.

Portanto, considerando todo esse cenário retratado, em linhas gerais, a presente dissertação partiu de uma perspectiva retórico-discursiva para analisar os *posts*, comentários e discussões presentes no *Facebook* do MESP, no sentido de elucidar quais teses são postuladas, assim como quais comportamentos e emoções particulares são incitados na esfera pública. A nossa principal hipótese é a de que os enunciadores que afloram ao longo dos comentários, a partir da mobilização dos elementos presentes na língua ou de formas de raciocínio, edificam argumentos da ordem do *ethos*, do *pathos* e do *logos* nos termos da Retórica Antiga e dos estudos atuais sobre o discurso, delineando, construindo e reconstruindo espaços ideológicos. Podemos aventar também alguns problemas: que imagens de si os oradores virtuais constroem em suas

enunciações, em termos de engajamento, afetividade e caráter? Que tipo de emoções, como efeito possível, seus textos poderiam fomentar? Quais as principais teses e/ou comportamentos políticos postulados (ou não) pelos discursos? Quais ideologias e *opiniões comuns* emergem nesses discursos?

Foi tendo em mente essas questões que dividimos os capítulos do nosso trabalho. Por ordem, no primeiro capítulo os leitores e as leitoras encontrarão um panorama que abarca as principais características que esculpem o MESP, assim como alguns projetos que compõem a sua agenda. Convivendo ao lado, porém na contramão, apresentamos as principais indagações de especialistas educacionais, de pesquisadores e pesquisadoras que apresentam argumentos que vão de encontro com as premissas do MESP.

No segundo capítulo, exibimos os caminhos teóricos trilhados para solidificar o espaço que sustentou as nossas análises. Construimos um lugar possível de diálogo entre as áreas da Retórica, da Análise do Discurso, da Linguística Textual e da Filosofia da Linguagem. Com isso, viajamos por dentro dos horizontes das modalizações, da referenciação, dos silogismos e de outras formas de raciocínios retóricos, procurando reconstruir como se procedeu a construção dos discursos em si (*logos*) que constituem o nosso corpus. Colhemos a partir das concepções de *ethos* e de *pathos* como esses mesmos discursos constroem as “imagens de si” dos interlocutores e, conseqüentemente, despertam emoções no público, podendo gerar o denominado “Discurso de ódio”. Além disso, buscamos observar como a ideia de Ideologia adotada neste estudo atravessa essas provas retóricas e costura as arestas desses discursos.

O terceiro, quarto e quinto capítulos possuem uma relação de continuidade intrínseca, pois tecemos as nossas análises com base nas três provas retóricas: *logos*, *ethos* e *pathos*. Como poderá ser verificado no terceiro capítulo, essas provas andam lado a lado, em uma relação de interdependência.

Por fim, constam as considerações finais a partir da investigação que realizamos ao longo de cada linha que compõe este trabalho.

1. As faces do Movimento e sua contracorrente

Além das manifestações públicas pelo *Facebook*, uma das frentes de trabalho do MESP tem sido a afixação de um cartaz nas escolas e universidades contendo “os deveres do professor”, com a justificativa de combate ao “abuso da liberdade de ensinar” e como forma de conscientizar os alunos de seus direitos. O seu principal objetivo é abordar o que chamam de “instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários.”³. Nessa linha de raciocínio, afirmam que “a **imensa maioria** dos educadores e das autoridades, quando não promove ou apoia a doutrinação, **ignora culposamente** o problema ou **se recusa a admiti-lo**, por **cumplicidade** ou **covardia**.”⁴ (grifos nosso). Logo, para o Movimento, existe uma espécie de “engenharia social” alinhada a uma nova frente de valores que tem como engenheiras e engenheiros a “imensa maioria” dos educadores e das instituições de ensino do Brasil.

Vendo por esse ângulo, o que o Movimento estaria propondo? Afinal, em sua ótica, são poucos aqueles e aquelas que estão no campo da Educação brasileira para, de fato, cumprir com o real objetivo do ensino. Sendo assim, poderíamos indagar: como qualificados e qualificadas acima, os professores e professoras, em sua maioria, seriam mesmo covardes, culpados e culpadas e cúmplices dessa hipotética nova “escala de valores”, como declara o MESP? Ao lado dessas qualificações, ainda encontramos outras denominações, como: “um **exército** organizado de **militantes travestidos de professores** prevalece-se da liberdade de cátedra e da **cortina de segredo das salas de aula** para **impingir-lhes** a sua própria visão de mundo.”⁵ (grifos nossos).

Conforme esses discursos, a única meta desses professores-militantes e dessas professoras-militantes (apresentados e apresentadas quase que por meio de um substantivo composto) seria não de ensinar, mas única e exclusivamente obrigar os estudantes a aceitarem determinada visão de mundo, como se os alunos e as alunas fossem tábulas rasas e não tivessem voz dentro da sala de aula. Ainda, posicionam-se como se a grande maioria dos docentes e das docentes, tendo dedicado anos de suas vidas em formação acadêmica, não estivessem comprometidos com o verdadeiro propósito do ensino ou não tivessem uma grade curricular para concretizar. Pelo

³ Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 27 fev. 2019.

⁴ Ibidem

⁵ Ibidem

contrário, a sala de aula, na visão do Movimento, é caracterizada como um palanque político.

Exibimos nas linhas acima os princípios centrais do MESP, assim como aqueles já apontados na Introdução. A partir deste momento, no que concerne aos Projetos de Leis, nos deparamos com uma gama de propostas agenciadas por determinados políticos. Isso evidencia um movimento não só de produção de premissas, mas, para além, de intenção de mudanças e interferências no âmbito legislativo brasileiro relativo ao contexto educacional. Dito isso, além dos já citados apoiadores (pais e alunos), quais seriam os políticos por detrás dos projetos de leis articulados pelo MESP? Em que os projetos propostos implicam?

Dado importante refere-se ao fato de que a maioria desses políticos está emparelhada à Frente Parlamentar Evangélica (FPE), uma das frentes que compõe a popularmente intitulada Bancada BBB (Bíblia, Boi e Bala), composta pela Frente Parlamentar Evangélica, pela Frente Parlamentar Ruralista e pela Frente Parlamentar Armamentista. Segundo Trevisan (2013), a chamada “bancada evangélica” surgiu na Constituinte em 1986 e, em 2003, houve a formação da Frente Parlamentar Evangélica (FPE), com significativa representatividade e força no Congresso Nacional (198 deputados signatários e 4 senadores)⁶, sendo interpretada enquanto “frente conservadora e defensora de uma moralidade cristã tradicionalista” (TREVISAN, 2013, p. 32).

Essa frente protagoniza a apresentação de projetos de leis que abordam temas polêmicos na sociedade brasileira, entre os quais citamos os que mais geram controvérsias: (a) ao conceito de família que deve ser reconhecido pela legislação brasileira (PL 6583/2013, apresentado pelo deputado Anderson Ferreira PR/PE, que define a entidade familiar “como o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher [...]”)⁷; (b) à criminalização do aborto (Proposta de Emenda à Constituição nº 29, de 2015⁸, tendo como primeiro signatário o senador Magno Malta

⁶ Dados disponíveis em: <https://www.camara.leg.br/internet/deputado/frenteDetalhe.asp?id=53658>. Acesso em: 27 fev. 2019.

⁷ Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E10408F8BC7F3EBF360B59665DD05146.proposicoesWebExterno2?codteor=1159761&filename=PL+6583/2013. Acesso em: 27 fev. 2019.

⁸ Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=3455035&ts=1557342748915&disposition=inline>. Acesso em: 27 fev. 2019.

PR/ES, propõe acrescentar no artigo nº 5 da Constituição Federal a explicitação “da inviolabilidade do direito à vida, desde a concepção”).

Com isso, conseqüentemente, vemos o ressoar de uma moralidade e de um fundamentalismo religioso nas pautas educacionais que podemos observar nessa intervenção da FPE como pano de fundo das propostas do MESP, em um Estado que possui a laicidade assegurada pela sua própria constituição⁹.

Após esse breve apontamento, direcionamos nossos olhares agora para os senadores e deputados apoiadores do MESP e seus respectivos projetos de lei, que carregam os fundamentos do Movimento. Em primeiro lugar, um dos primeiros e o principal projeto de lei é nomeado PL 7180/2014. Seu autor é o deputado Erivelton Lima Santana (PSC/BA), e o relator é o deputado Flávio Augusto da Silva (PSC/SP). Esse Projeto de Lei tem como ementa alterar o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. De acordo com o site oficial da Câmara dos Deputados, esse PL

[i]nclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Adapta a legislação à Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969, ratificada pelo Governo Brasileiro.¹⁰

Apensado a esse projeto, surgiu o PL 867/2015, de autoria do deputado Izalci Lucas (PSDB/DF). Esse Projeto de Lei, em seu art. 1º, “inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o ‘Programa Escola Sem Partido’”¹¹. Segundo os art. 2º e art. 3º desse PL:

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:
I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;
III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;
IV - liberdade de crença;
V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;
VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;

⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

¹⁰ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 15 jan. 2018.

¹¹ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 15 jan. 2018.

VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.¹²

Além desse, encontramos no site da Câmara dos Deputados os seguintes apensados ao PL 7180/2014:

Quadro 1 - Projetos de Leis ligados ao MESP

Projeto de Lei	Responsáveis	Objetivos	Fonte
PL 7181/2014	Erivelton Santana – PSC/BA	“Fixação de parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal”.	Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606723 . Acesso em: 18 fev. 2018.
PL 867/2015	Izalci – PSDB/DF	inclui o “Escola Sem Partido” nas diretrizes e bases da educação nacional.	Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668 . Acesso em: 18 fev. 2018.
PL 5487/2016	Professor Victório Galli – PSC/MT	“Institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes.”.	Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2087086 . Acesso em: 18 fev. 2019.
PL 10577/2018	Cabo Daciolo – PATRI/RJ	“Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para proibir a disseminação da ideologia de gênero nas escolas do Brasil.”.	Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2181575 . Acesso em: 18 fev. 2019.
PL 10659/2018	Delegado Waldir – PSL/GO	“Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de	Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668 . Acesso em: 15 jan. 2018.

¹² Disponível em: <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>
Acesso em: 15 jan. 2018.

		1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para vedar a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas.”.	g.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2182388 . Acesso em: 18 fev. 2019.
PL 8933/2017	Pastor Eurico – PHS/PE	“Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Base e Diretrizes da Educação Nacional, para dispor que o ensino sobre educação sexual somente será ministrado ao aluno mediante autorização dos pais ou responsáveis legais.”.	Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2158370 . Acesso em: 18 fev. 2019.
PL 5854/2019	Helio Lopes – PSL/RJ	“Dispõe sobre a necessidade de autorização por escrito de pais ou responsáveis para que menores de dezesseis anos participem de manifestações durante o horário de aula.”.	Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2228310 . Acesso em: 18 fev. 2019.
PL 258/2019	Pastor Eurico – PATRI/PE.	“Dispõe sobre o direito dos alunos de aprender sem ideologia político-partidária; sobre a conduta dos professores na transmissão dos conteúdos e acrescenta inciso XIV e parágrafo único ao art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, bem como tornar defesa a inserção	Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190772 . Acesso em: 18 fev. 2019.

		de questões relativas à ideologia de gênero no âmbito escolar.”.	
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Encontramos também o requerimento 16/2017, ligado ao PL 7180/2014, do deputado Eduardo Bolsonaro (PSC/SP), o qual solicita “a inclusão de debatedores para Audiência Pública da Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº 7180, de 2014 - Escola Sem Partido.”¹³, com a justificativa de indicar estudantes de níveis e localidades diferentes para “enriquecer os trabalhos da Comissão Especial”. Infelizmente, o documento não deixa explícito qual é a posição política desses estudantes, se serão posições tendenciosas ou plurais. Em consonância, basta uma rápida consulta à opinião pública brasileira, nos meios de comunicação e nos pronunciamentos do seu pai, o presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, para compreender que ele também se encontra no rol dos apoiadores do MESP. Para finalizar, mencionaremos o PL 193/2016 (inclui o Programa Escola Sem Partido nas diretrizes e bases da educação), apresentado no Senado pelo senador Magno Malta e com o apoio do vereador Fernando Holiday (apoiador do Movimento em São Paulo, tendo realizado uma espécie de “blitz” nas escolas para verificar se há doutrinação nas salas de aula)¹⁴.

Nossa finalidade não é descrever ou analisar, exaustiva e pormenorizadamente, todos os PLs ligados ao MESP. Citamos alguns exemplos que visam a uma aprovação em nível nacional para demonstrar o lampejar da composição ideológica do Movimento na sociedade brasileira como um todo. Além disso, será importante para observarmos o alinhamento entre os discursos suscitados pelo movimento e a materialização desses pensamentos na legislação brasileira, como forma de atingir efetivamente os seus objetivos. As proposições relacionadas à “ideologia de gênero”, à “doutrinação”, à educação sexual, abarcadas por essas leis, por exemplo, poderão ser percebidas nos discursos que analisamos. Portanto, é possível observar a transmutação do discurso em tentativa real de interferência no cenário educacional brasileiro, modificando documentos importantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

¹³ Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2123743>. Acesso em: 16 jan. 2018.

¹⁴ Matéria jornalística sobre o acontecimento: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,vereador-fernando-holiday-faz-blitz-em-escolas-para-verificar-doutrinação,70001726796>. Acesso em: 10 maio 2018.

Sem atermos ao fato de que quase todos os políticos mencionados estão, de alguma forma, emparelhados à Frente Parlamento Evangélica, e, apesar de alguns desses PLs terem sido retirados da Câmara e do Senado, o projeto foco do movimento – o PL 7180/2014 – seguia fielmente cumprindo a sua missão dentro da Câmara dos Deputados e somente em dezembro de 2018 foi arquivado. Essa proposta de lei era o projeto maior do MESP, exemplo disso foi o que aconteceu em 2017, quando a mídia brasileira pronunciou que uma proposta do movimento havia sido arquivada no Senado. Entretanto, segundo o senador Magno Malta, foi ele mesmo quem pediu o arquivamento do seu PL 193/2016 (que inclui o Programa Escola Sem Partido nas diretrizes e bases da educação), pois o senador Cristovam Buarque (PPS-DF) – relator do projeto – estava prestes a dar um parecer negativo em relação ao segmento desse projeto dentro do Senado, uma vez que suas propostas contrariavam a Constituição. Como afirmou Magno Malta¹⁵, seria negativo para o PL 7180/2014 ter um projeto ligado a ele **com parecer negativo** dentro do Senado.

Apesar disso, gradual e estrategicamente, o MESP continua a sua jornada. A exemplo temos o desarquivamento do PL 7180/2014 (citado acima como o principal) na Câmara dos Deputados, solicitado pelo deputado Alan Rick (DEM-AC), no início do ano de 2019, e apensado ao PL 246/2019¹⁶ (vinculado ao PL 867/2015, que, por sua vez, está vinculado ao PL 7180/2014). No momento, segundo o site da Câmara dos Deputados, o projeto está na seguinte situação: “aguardando Constituição de Comissão Temporária pela Mesa”¹⁷. Outro exemplo foi a aprovação, em primeiro turno, do projeto em Belo Horizonte, Minas Gerais, também em 2019 (PL 274/2017)¹⁸. Este segue em tramitação na Câmara Municipal na capital mineira e, de acordo com o jornal Estado de Minas, provavelmente a votação em segundo turno ocorrerá em 2020.¹⁹

¹⁵ Disponível em:

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/euestudante/ensino_educacaobasica/2017/12/08/ensino_educacaobasica_interna.646651/senado-arquiva-projeto-escola-sem-partido.shtml. Acesso em: 10 maio 2019.

¹⁶ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acesso em: 02 set. 2019.

¹⁷ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 02 set. 2019.

¹⁸ Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-proposicoes/projeto-de-lei/274/2017>. Acesso em: 02 set. 2019.

¹⁹

Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/10/14/interna_politica.1092707/escola-sem-partido-bh-e-a-primeira-capital-a-aprovar-projeto-na-camar.shtml. Acesso em: 02 nov. 2019.

Discorreremos sobre as principais abordagens do MESP e citamos os projetos relacionados a ele com o objetivo de expor as estratégias legais que os seus proponentes realizaram para demonstrar o desaguamento dos ideários do Movimento em projetos que afetariam e, talvez, afetarão, vigorosa e profundamente, a realidade educacional brasileira. Agora, falemos do outro lado da balança: a parte contrária ao Movimento e seus argumentos centrais. Se, de um lado, temos os adeptos, de outro lado, temos um ambiente de resistência que agrega uma significativa parcela da sociedade civil, especialmente estudantes, professores, especialistas em educação, políticos e movimentos sociais (por exemplo, o grupo “Professores contra o Escola Sem Partido”). Tudo isso acarreta uma divisão de opiniões acerca do real objetivo do MESP, o que favorece o surgimento de um poderoso jogo argumentativo na esfera da opinião pública no Brasil e, principalmente, o acirramento de emoções e afetos em debates extremamente acalorados.

Alguns dos que se posicionam contra o Movimento afirmam que o projeto é uma tentativa de alinhamento do campo educacional aos interesses do capital e que muitos dos perigos das propostas do projeto e dos seus apensados encontram-se em vários de seus enunciados. O especialista em educação, Daniel Cara; a diretora da Associação Cidade Escola Aprendiz, Natacha Costa; a diretora da Fundação SM, Pilar Lacerda; o professor de Filosofia da Universidade de São Paulo e ex-ministro da educação, Renato Janine Ribeiro; o doutorando em Antropologia Social da USP, Bernardo Fonseca; o professor da Universidade Federal Fluminense e membro da rede Professores Contra o Escola Sem Partido, Fernando Penna, em entrevista para o Centro de Referências em Educação Integral²⁰, harmonizaram suas vozes para fazer ecoar alguns porquês que evidenciam que as noções do movimento são prejudiciais, equivocadas e, até mesmo, inconstitucionais. A seguir, encontram-se, respectivamente, os argumentos das estudiosas e dos estudiosos acima, que, inclusive, reúnem expressiva parcela dos pensamentos daqueles que não apoiam o MESP:

(a) a neutralidade absoluta é impossível de ser atingida; (b) os alunos não são “folha em branco”, incapazes de terem autonomia crítica, portanto, facilmente influenciáveis; (c) a noção de que a educação não poderá contrariar os princípios da família dos alunos encaminha para situações como a seguinte: se os pais forem racistas ou machistas, a escola estará proibida de contrariar o seu ensino e ensinar aos seus

²⁰ Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/especialistas-desconstroem-os-5-principais-argumentos-escola-sem-partido/>. Acesso em: 02 set. 2019.

filhos o que a Declaração dos Direitos Humanos diz sobre o tema; (d) os debates sobre, por exemplo, desigualdade de gênero, o combate à homofobia e à violência contra a mulher são vistos como “ideologia de gênero”, ou seja, como maneira de influenciar a identidade e a orientação sexual dos educandos, o que excluiria do currículo educacional o trabalho com tais conteúdos, ocasionando um atentado contra uma educação plural e que problematize as diversas formas de violência que produzimos, reproduzimos e sofremos enquanto sociedade; (e) a afixação dos cartazes contendo “os deveres do professor” é uma maneira de censurar a trabalho do professor, uma espécie de tribunal pedagógico e perseguição política. (ZINET, 2016, n.p.)²¹

Para Daniel Cara, “o professor não pode ser impedido de apresentar sua visão de mundo, mas mostrar aos estudantes outras referências para que ele entenda os debates e posições existentes em relação a determinado assunto”²². Além disso, segundo Pilar Lacerda “cada estudante chega à escola com sua história, aprendizados, religião, cultura familiar. O que a escola faz é ensinar a refletir, a duvidar, a perguntar, a querer saber mais.”²³. Os aprendizados dos educandos são uma miscelânea entre escola, família, amigos, comunidade, dentre outros. Portanto, não podemos nos esquecer dos entornos da sociedade: cultura, contato com outros sujeitos, mídia, redes sociais etc.

Para Fernando Penna, quem está dentro das salas de aula sabe que elas “recebem grupos completamente heterogêneos de alunos advindos das famílias mais diversas.”²⁴, portanto, evitar contradizer convicções morais e religiosas seria, nas palavras do professor, “impedir que o professor realizasse discussões importantíssimas.”²⁵. Todas essas questões mencionadas, para Renato Janine, “desvia a atenção das questões realmente educacionais – educativas! Desvia a atenção de nossas falhas na alfabetização, só pra começar.”²⁶. É como se as preocupações factuais com os alunos e alunas, com as falhas nas políticas educacionais, com a falta de investimentos em educação, entre outras falhas ficassem em segundo plano e prevalecessem interpretações de cunho moral, ideológico e político, propícias para a manutenção de concepções de mundo dos grupos dominantes do Brasil, reacionários/conservadores e de fundamentalistas.

²¹ Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/especialistas-desconstroem-os-5-principais-argumentos-escola-sem-partido/>. Acesso em: 27 nov. 2017.

²² Ibidem.

²³ Ibidem.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem.

No campo da opinião pública, em consonância com os argumentos acima, o jornalista e escritor Mário Magalhães, na matéria intitulada *130 anos da abolição: projeto escola sem partido impede professor de condenar escravidão*²⁷, vai ao encontro das prerrogativas detalhadas. Segundo ele, quando o MESP anuncia a obrigação de fornecer a educação moral em conformidade com as convicções dos pais, “presume-se que se mãe, pai, ou qualquer outro responsável se entusiasmar retrospectivamente com a escravidão o professor será proibido de informar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos preconiza que ‘ninguém será mantido em escravatura ou servidão’ ou que “se a família cultivar crenças criacionistas, o perigo será reivindicarem a incineração de livros didáticos com lições de Darwin”²⁸. Esses são dois de vários outros exemplos listados pelo jornalista para lançar luz sobre dois dos deveres do professor que seriam censurados: esclarecer fatos e iluminar controvérsias.

Como já foi bradado em manifestações contrárias ao Movimento, para o jornalista, as proposições de leis do projeto são “sementes de leis de mordaza”. Ao levantar essa denominação, direciona nossos olhares para o revestimento inconstitucional de algumas proposições do MESP, uma vez que descamba para moldes de censura que vão de encontro à Constituição de 1988 que, em seu art. 5, afirma que “IX – é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” e no art. 206, defende a “II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.”²⁹. (BRASIL, 1988).

Em solos educacionais, Paraíso (2016) foca em um assunto importante: o currículo. Um dos objetivos do MESP é proibir disciplinas com conteúdos associados à “orientação sexual” e “gênero”, o que consiste em deixar a cargo da família a educação sexual dos educandos. A base de significação dessa proposta está no que o Movimento chama de ideologia de gênero, esta que seria, segundo ele, o meio de os docentes imporem às crianças e aos adolescentes uma educação sexual pautada na desconstrução do conceito de família tradicional e na obrigatoriedade da diversidade. Contrariamente,

²⁷ Disponível em: <https://theintercept.com/2018/05/09/escola-sem-partido-impede-condenar-escravidao/>. Acesso em: 02 set. 2019.

²⁸ Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/especialistas-desconstroem-os-5-principais-argumentos-escola-sem-partido/>. Acesso em: 27 nov. 2017.

²⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 set. 2019.

Paraíso (2016) construiu sua tese na égide de três pilares: gênero, poder e resistência. A autora analisa

as estratégias de poder usadas por grupos reacionários do Brasil para controlar os currículos e proibir a discussão de gênero e sexualidade na escola. [...] tais estratégias são postas em ação, por um lado, para tentar governar os/as diferentes que não aceitam mais ser subordinados ao velho princípio da identidade universal, e, por outro lado, fazer o ódio às diferenças de gênero e sexualidade se alastrarem pelo social de diferentes modos. Isso, por sua vez, demanda de nós *uma resistência* que seja *inventiva, estratégica e com diferentes focos* [...]. (PARAÍSO, 2016, p. 388).

Nesse texto, ela aponta os resultados de uma pesquisa realizada com um grupo de professoras, na qual ela discorre sobre o impacto da denominação “ideologia de gênero” nos currículos educacionais. A base está nos estudos de Foucault (1986, 1988, 1999, 2006) e Deleuze (1992, 2002) sobre *resistência*, que é entendida pela autora como “[...] efeito de encontros capazes de mobilizar forças; é força inventiva que move e cria possíveis. [...] É movimento através do qual uma pessoa, um grupo, um povo ou uma *multidão* diz: chega! Eu não aceito mais isso!” (PARAÍSO, 2016, p. 389).

Como citado pela autora, um dos aspectos dos currículos é o de ser “incontrolável” e, portanto, aberto a diversas interferências. E é exatamente por esse aspecto que grupos reacionários do Brasil estão se mobilizando para impedir a discussão dos temas de sexualidade e gênero nas escolas. É dessa forma que se tenta “controlar os materiais didáticos e as avaliações, e tenta-se também criminalizar os/as docentes que persistem e falarem sobre o tema na escola” (PARAÍSO, 2016, p. 390). Segundo ela, citando Rogério Junqueira (2016): “o ‘ideologia de gênero’ trata-se uma ‘ofensiva reacionária, transnacional’ [...], de ‘cunho católico’ [...] neofundamentalista, quem ‘vem operando desde 1994 em várias partes do mundo’ [...]” (PARAÍSO, 2016, p. 391). Para Junqueira (2016), as estratégias giram em torno da “renaturalização das concepções de família, discussão naturalizada da maternidade, concepção pré-social e transcendente da sexualidade, imposição da heterossexualidade, demarcação da diferença sexual e defesa da noção de que a mulher é complementar ao homem.” (JUNQUEIRA, 2016 apud PARAÍSO, 2016, p. 391).

Essas pontuações nos levam a compreender como esses grupos conservadores mobilizam projetos de lei para tentar monitorar os currículos na sociedade brasileira, para tentar “tapar os vazamentos das diferenças” (PARAÍSO, 2016, p. 392). Para além,

segundo a autora, ao falar de liberação, desse intento de “escape ao controle”, expõe depoimentos de algumas professoras e pontua algumas das angústias por elas vivenciadas dentro desse regime de controle. Para elas, é complicado excluir do currículo gênero e sexualidade, uma vez que no contexto escolar os docentes lidam, nas palavras da professora Norma, entrevistada pela autora, com “crianças que sofrem violência sexual nas famílias, dos próprios parentes [...]” (PARAISO, 2016, p. 393).

Nas palavras de outra professora entrevistada, Tânia, é necessário que haja, também, maiores investimentos em formação para os docentes poderem lidar com esses temas, pois “essas questões aparecem na sala de aula e não tem jeito de não fazer nada.” (PARAISO, 2016, p. 393). Partindo desses discursos, a que serviria a retirada desses temas dos currículos? Quais são as estratégias utilizadas para fazer isso? Conforme Paraíso, uma das estratégias de poder está na multiplicação, ou seja, em fazer o “slogan circular” por entre todas as camadas das políticas educacionais. Utilizam, também, estratégias de distorção e amedrontamento para deturpar conceitos, discursos e acontecimentos, e criar uma atmosfera de medo e alarme entre familiares dos alunos por meio de discursos alarmantes espalhados pela opinião pública brasileira. Ainda, de acordo com a autora, essas estratégias são usadas para distorcer o caráter científico do termo gênero, colocando-o em qualidade de ideologia, sem caráter de verdade científica.

Finalizando as discussões sobre o currículo, gênero e sexualidade no campo da Educação, para Paraíso (2016, p. 403), a saída é resistir, “resistir à tentativa de controle dos currículos e dos/as professores/as. Resistir à proibição de um pensamento crítico e político na escola. Resistir à proibição da discussão sobre gênero e sexualidade. Resistir à criminalização dos/as professores/as.”. Portanto, trabalhar para “aniquilar os discursos de ódio” e os da “exclusão”, para construir “caminhos possíveis” para caminhar. (PARAISO, 2016, p. 405).

No cenário político, deparamos com projetos de lei que endossam as lutas contra o avanço do MESP, entre os quais: PL 6005/2016 (responsável: Jean Wyllys PSOL/RJ – institui o “Escola livre” em todo o território nacional³⁰); PL 502/2019 (responsável: Talíra Petrone PSOL/RJ – institui o “Escola sem Mordça” em todo o território

³⁰ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2094685>. Acesso em: 18 fev. 2019.

nacional³¹); PL 1189/2019 (responsável: Natália Bonavides PT/RN – institui o programa “Educação Democrática”³²); PL 375/2019 (responsável: Alexandre Padilha PT/SP – discorre sobre “a liberdade de opinião e pensamento e dá outras providências, denominado Projeto de Lei Escola Livre.”³³); PL 3741/2019 (responsável: Fernanda Melchionna PSOL/RS – “Cria o Programa Escola sem Discriminação de educação para o combate à violência contra LGBTs voltado a professores de instituições públicas e dá outras providências.”³⁴).

Por fim, também encontramos resistência contra o MESP nos discursos de algumas autoridades e grupos sociais. As relatorias especiais do Alto Comissariado de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) emitiu uma carta com teor contrário aos princípios do movimento³⁵. A Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), do Ministério Público Federal, também encaminhou uma nota ao Congresso Nacional apontando a inconstitucionalidade no PL 867/2015, que tem como objetivo incluir o Programa Escola Sem Partido nas leis de diretrizes e bases³⁶. A Procuradoria Geral da República mandou um parecer ao Supremo Tribunal Federal criticando a implementação do Escola Sem Partido³⁷. Além dessas, a Advocacia-Geral da União também defende a inconstitucionalidade do projeto³⁸. Endossando esses pareceres e as lutas contra o movimento, encontramos o “Professores contra o Escola Sem Partido”, que se configura como “um grupo de estudantes e professores que se opõem aos projetos de lei incentivados por esse movimento que tramitam em várias casas legislativas do país”³⁹.

³¹ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2191271>. Acesso em: 18 fev. 2019.

³² Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2193294>. Acesso em: 18 fev. 2019.

³³ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2191016>. Acessado em: 18 fev. 2019.

³⁴ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2209589>. Acessado em: 18 fev. 2019.

³⁵ Matéria relacionada à carta pode ser encontrada em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,relatores-da-onu-denunciam-escola-sem-partido-e-classificam-projeto-de-censura,70001737530>. Acessado em: 02 set. 2019.

³⁶ Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/pl-que-institui-escola-sem-partido-e-inconstitucional-defende-pfdc>. Acessado em: 02 set. 2019.

³⁷ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/10/1824785-para-pgr-escola-sem-partido-e-inconstitucional-e-subestima-alunos.shtml>. Acessado em: 02 set. 2019.

³⁸ Disponível em: <https://portal-justificando.jusbrasil.com.br/noticias/366984890/em-parecer-advocacia-da-uniao-defende-inconstitucionalidade-de-escola-sem-partido>. Acessado em: 02 set. 2019.

³⁹ Disponível em: <https://profscontraesp.org/sobre/>. Acessado em: 02 set. 2019.

Nos parágrafos supracitados verificamos os principais posicionamentos de lados antagônicos relacionados ao Movimento Escola Sem Partido. De um lado, pais, educandos, políticos e um advogado são favoráveis à implementação das propostas do MESP. Do outro lado, temos os discursos de especialistas em educação, docentes, intelectuais, educandos, políticos e movimentos sociais avançando para frear as iniciativas de um movimento que poderá impactar significativamente o cenário educacional brasileiro.

Tendo descrito as características socio-históricas do Movimento, no capítulo seguinte nos debruçaremos sobre as perspectivas teóricas que delinearam o nosso trabalho.

2. Princípios teóricos: Retórica, Discurso e Ideologia

Os teóricos e as teóricas aos quais recorreremos para dar conta de deslindar a nossa hipótese e coordenar as nossas análises representam linhas específicas de pensamento. Partindo disso, encontramos-nos aqui em qual cenário teórico? Esboçamos nos parágrafos subsequentes a resposta para essa pergunta.

De modo específico, ao interrogarmos a respeito do epicentro sistematizador da retórica nos esbarraremos, prontamente, com o nome do filósofo Aristóteles, no contexto do século IV a.C., na Grécia Antiga. O filósofo projetou, por assim dizer, os principais assuntos que funcionam como compêndio de um entendimento basilar acerca da retórica. Assistimos na obra de Aristóteles (1998) a culminância de técnicas que colocam a retórica no patamar de uma arte.

Não nos cabe aqui expor os estudos acerca do “nascimento” da retórica de forma exclusiva (bem anterior à *Retórica* aristotélica) e das suas variadas abordagens ao longo do tempo, muito menos descrever acuradamente o livro de Aristóteles, uma vez que o que nos importa é apresentar os entendimentos acerca da retórica nos quais o nosso estudo está ancorado. Além do mais, esse retorno pode ser encontrado em outras obras, como no livro *Breve história da retórica antiga*, de Armando Plebe, no livro *A retórica*, de Michel Meyer, sendo possível encontrar outras pinceladas em *A argumentação no discurso*, de Ruth Amossy, e na Introdução da edição de 1998 da *Retórica*, da Imprensa Nacional Casa da Moeda, escrita por Manuel Alexandre Júnior.

A princípio, tendo como base Aristóteles (1998), a retórica, quanto à sua natureza, foi compreendida como arte e apontada como “a outra face” da dialética, isto é, como sua contraparte complementar (salvo as suas diferenças), posto que, quando embarcamos em uma jornada discursiva, agimos ora acusando ou defendendo, ora questionando ou sustentando argumentos. Aqui, vamos ao encontro do pensamento de Rezende (2014), quando ele afirma que, para Aristóteles, dizer que a retórica é uma arte equivale a afirmar o seu significado “prático-produtivo”, por isso, ela estava ligada à “[...] concepção prática de agir no mundo.”. (REZENDE, 2014, p. 132).

A aproximação da retórica e da dialética verifica-se, também, por elas não se enquadrarem no campo de uma ciência específica, mas, sim, por versarem,

potencialmente, sobre diversos assuntos. Elas estão ligadas, portanto, ao que Aristóteles chama de “conhecimento comum”. Nas palavras de Plebe (1978, p. 38), para Aristóteles, “a retórica e a dialética têm algo em comum, pelo fato de que o assunto de ambas não é preciso e delimitado, mas pode ser de qualquer gênero”. Traçando um paralelo com a atualidade (século XXI), essa aproximação salienta a habilidade delas poderem tratar sobre diversos discursos que são encontrados nas variadas plataformas da sociedade, desde os discursos proferidos nas redes sociais até os discursos pertencentes à esfera política ou filosófica.

Essa obra de Aristóteles foi dividida em três livros e é dentro dos fragmentos do Livro I que encontramos um dos referenciais da concepção de retórica que estamos adotando, a saber: é a “capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com fim de persuadir” (ARISTOTELES, 1998, p. 95). O autor recorda-nos, nesse ponto, que a retórica possui a capacidade de descobrir os meios de persuasão de qualquer questão colocada em pauta, diferentemente de outras artes, como a medicina, que lida exclusivamente com a saúde e a doença. Abrindo um parêntese, parece-nos significativo ligar essa noção de retórica aristotélica com o conceito de *polytropía* desenvolvido pelos pitagóricos, segundo os quais lançamos mãos de estilos e argumentos diferentes conforme os múltiplos auditórios com os quais dialogamos.

Sendo assim, a *polytropía* está ligada à “faculdade de encontrar os diversos modos de expressão convenientes a cada um.” (PLEBE, 1978, p. 3) Em vista disso, os discursos, através dos meios de persuasão, adequam-se ao auditório visado. Esse discurso será diferente se dirigido a um adolescente ou a um idoso, por exemplo. E, ao considerarmos a grande variedade de discursos e argumentos que podemos encontrar na sociedade, cabe, portanto, a cada orador o exercício de desenvolver argumentos convenientes a cada situação discursiva, sempre levando em conta o seu auditório.

Refletindo o que interessa à retórica, argumentar sobre coisas contrárias é quase que um desígnio natural. Aflora no jardim dos discursos antagônicos e da democracia, na qual o fundamento deveria assentar-se exatamente nos debates plurais, sem o pulso da força coercitiva. Está no palco da palavra em uso, embrenhando-se nas trocas discursivas cotidianas. Corroborando essa ideia, Nietzsche (2000, p. 28) afirma que essa é uma arte na qual “tem de se estar habituado a suportar as opiniões e os pontos de vista mais alheios e mesmo sentir um certo prazer na contradição”. E, sendo a “capacidade

para a defesa verbal”, ação pertencente ao ser humano, a tarefa da retórica não está em persuadir por si própria, mas, sim, em mostrar “os meios de persuasão mais pertinentes a cada caso” (ARISTÓTELES, 1998, p. 94). Nas palavras de Aristóteles, está como para a medicina, na qual a intenção revela-se em procurar o remédio mais eficaz para cada caso, não tendo em si a função de dar saúde.

Em consequência, a retórica, assim como a dialética, não se ocupa daquilo que é “provável para o indivíduo – por exemplo, para Sócrates ou Hípias – mas, sobre o que parece verdade para pessoas de uma certa condição, como também faz a dialética” (ARISTÓTELES, 1998, p. 99). Prova disso é que quando o autor detalha as emoções no Livro II, ele lida com as disposições das pessoas que estão sob a força da ira, por exemplo, e não de como isso ocorre em uma pessoa em específico.

Outro traço importante dessa perspectiva de retórica proposta por Aristóteles diz acerca da sua característica relativa aos horizontes do plausível. Não estamos aqui no terreno de uma arte com técnicas que buscam a verdade absoluta ou o convencimento a todo custo. Antes, ela nos diz sobre o campo do “credível e o que tem aparência de o ser [...]” (ARISTÓTELES, 1998, p. 94). Amossy (2018, p. 16-17), ao falar desse quesito, afirma o seguinte: “o verossímil e o opinável constituem o princípio da força da retórica, pois permitem raciocinar e comunicar em função de normas de racionalidade nos inúmeros domínios em que a verdade absoluta não pode ser garantida.”.

A retórica parte de uma base interlocutiva, na relação do eu com o tu, portanto, compartilhamos com as pessoas opiniões plausíveis e, ao apostar na possibilidade da “comunhão dos espíritos”, agimos com a vontade de levar o outro a partilhar do nosso ponto de vista, como dialoga Perelman (2005). A retórica encontra-se dentro do verossímil, sem perder a sua grande eloquência. Sobre isso, outro conceito apontado por Aristóteles que será importante para nós diz respeito à *doxa* ou *opinião comum*. Nos discursos persuasivos a noção de *doxa* possui lugar central quando falamos em eficácia discursiva. Aristóteles (1998) já chamava a nossa atenção para esse fato quando ele tratou dos “tópicos” ou “lugares comuns”. Como aponta Perelman (2005), é propondo “pontos de acordo” que orador e auditório se ligam. O orador constrói o seu discurso e persuade o seu auditório. Decorre daí a importância do orador conhecer o seu auditório e adaptar o seu discurso a ele.

Portanto, é baseando-se em crenças prévias, valores, opiniões comuns compartilhadas pelo seu auditório que o orador pauta o seu discurso para poder persuadir. De acordo com Amossy (2018, p. 54), “[...] o auditório possui um papel capital na medida em que ele define o conjunto das opiniões, das crenças e dos esquemas de pensamento no qual a fala, que visa a levar à adesão, pode se apoiar”. A autora cita a fala, mas essas noções valem também para o discurso escrito. A *doxa* seria uma espécie de contêiner no qual as crenças compartilhadas dentro de uma sociedade se consolidam e são, constantemente, ratificadas ou reeditadas. Dessa maneira, como veremos, os discursos do MESP passam por essa lógica, uma vez que os enunciadores constroem os seus argumentos em vista de crenças, valores e esquemas de pensamento presentes na *doxa* da sociedade brasileira.

Essa noção de *doxa*, juntamente com o conceito moderno de Ideologia, a ser tratado mais adiante, permite-nos observar como esses discursos do MESP lançaram mão da *doxa*, ao mesmo tempo em que jogaram para dentro dela outros esquemas de pensamento, reproduzindo ou produzindo *formações ideológicas*, tudo isso levando em conta uma retórica que opera com o próprio inconsciente da linguagem. Essas noções serão interligadas mais à frente, quando falarmos sobre ideologia e inconsciente.

Sem pormenorizar, uma leitura atenciosa, nos conduz à percepção de que o livro de Aristóteles (1998) não se trata de uma redação linear. O que queremos dizer com isso é o seguinte: enquanto observamos no Livro I um esforço para apresentar a parte demonstrativa própria da retórica, no Livro II nos é entregue uma parte mais *psicagógica*, enquanto no Livro III ele se debruça, principalmente, sobre o discurso em si: o seu estilo e a sua composição. Dessa forma, o primeiro segmento foca nos *entimemas (silogismos retóricos)*, nos *exemplos* (indução retórica) e nas *provas retóricas*, lidando com os métodos artísticos, como sendo uma espécie de *demonstração*. Já no segundo segmento, o que vemos é o alinhavar das *paixões*, a retórica ligada à força quase que irracional das emoções, ou seja, à exploração da “função psicagógica da *sedução da alma (psychagogein)* como paralela e cuja importância não é menor do que a do demonstrar (*deloun*)” (PLEBE, 1978, p. 43). Ainda nesse segmento, pincela o que ele chama de “caráter” do orador. Por fim, no terceiro segmento, ele lida mais de perto com os recursos linguísticos presentes na língua, por exemplo, a metáfora, a escolha lexical e o ritmo.

De forma sumária, o agrupamento dessas partes nos descortina os meios pelos quais persuadimos, estes que Aristóteles chama de provas retóricas: *logos*, *ethos* e *pathos*. Sobre isso, em consonância com Galinari (2014), compreendemos esses meios de persuasão como interligados por uma complementariedade essencial, sendo, nas palavras do autor, “três lados da mesma moeda”. Aos meios de persuasão, Aristóteles (1998) afirma o seguinte:

persuade-se quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé. [...] Persuade-se pela disposição dos ouvintes, quando estes são levados a sentir emoção por meio do discurso [...]. Persuadimos, enfim, pelo discurso, quando mostramos a verdade ou o que parece verdade, a partir do que é persuasivo em cada caso particular. (ARISTÓTELES, 1998, p. 96-97).

Todo discurso (*logos*) traça uma “imagem de si”⁴⁰ (*ethos*) do orador capaz de acender emoções (*pathos*) no auditório. Nessa inter-relação, assumimos o *ethos* e o *pathos* enquanto “desdobramentos semântico-discursivos do *logos* (em uso)” (GALINARI, 2014, p. 258). Por isso, uma pessoa é persuadida ou quando é tomada por uma emoção, ou porque considera que o orador possui determinadas virtudes ou, enfim, porque a demonstração foi categórica. Como dissemos anteriormente, esses três meios estão emparelhados, uma vez que sem *logos* não há *ethos*, este que se apresenta através do *logos*. Da mesma forma, não é possível desencadear o *pathos* sem o *logos* e o papel fundamental do *ethos*. Assim, a persuasão no discurso necessita da conexão apropriada entre esses meios para a sua eficácia.

Realizado essa síntese, na qual apontamos Aristóteles como um dos nossos referenciais quando se trata de concepção de retórica, agora, no sentido de acrescentar, ocuparemos mais de perto com outros dois nomes fundamentais para a compreensão que estamos buscando atingir aqui, são eles: Nietzsche (2000) e David E. Wellbery (1998). Coordenamos as perspectivas de Aristóteles com o empreendimento desses dois pensadores, que retomaram a retórica clássica e apontaram o seu posterior destaque. Sabe-se que, desde Platão, a retórica encontrou terreno difícil para se consagrar enquanto conhecimento teórico, uma vez que foi outorgado a ela o lugar da não verdade, contraposta ao desígnio filosófico, que busca a condução à verdade por excelência.

⁴⁰ Conceito extraído de AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 2. ed. 3ª impressão. São Paulo: Contexto, 2018.

Esse fator encontrou no pensamento cartesiano, por volta do século XVIII, naquele em que a certeza é a finalidade, solo fértil, o que contribuiu ainda mais para levar a retórica a um período de decadência.⁴¹ Como resultado, a retórica clássica foi reduzida a uma de suas partes, a *elocutio*, sendo encarada na qualidade de puro ornamento do discurso, ao enfeite, reduzida aos campos da literatura e da religião, nada conectada com as suas outras partes, a saber: a *inventio*, a *dispositivo*, a *memoria* e a *actio*.⁴² Segundo Rezende (2014, p. 137-138), “sem espaço na filosofia e na nascente ciência moderna, o que sobrava à retórica? Ignorando o seu fundamento prático-produtivo e suas possibilidades no terreno das decisões, restou à retórica, entendida a partir do seu viés estilístico apenas o papel ornamental [...]”. O esforço de Aristóteles em teorizar e colocar a retórica no lugar de arte, provida de métodos e técnicas próprias, choca-se com a ideia de verdade oriunda da ciência moderna.

Nietzsche (2000) chama atenção para essa desvalorização da retórica, principalmente por causa desse enaltecimento da verdade mencionado acima. Ele discorre sobre aquela retórica desenvolvida no seio da sociedade antiga, que a entendia enquanto “a mais elevada atividade intelectual do homem politicamente formado [...]” (NIETZSCHE, 2000, p. 28). No decorrer do seu texto *Curso sobre a retórica*, ele elenca as definições de retórica que circularam o mundo antigo de Roma e Grécia, desde Córax e Tísias, passando por Platão, Górgias, Aristóteles, Quintiliano, entre outros. Dessa forma, é uma obra que expõe um panorama significativo para compreendermos a complexidade da prática retórica e dos conceitos que a compõem.

Abrindo um parêntese: ao mencionar as críticas tecidas por Platão, que estão relacionadas à crise da retórica da qual falamos acima, o autor diz o seguinte: “a formação (*Buildung*) de uma efectiva *arte* oratória pressupõe, portanto, uma preparação (*Vorbildung*) muito profunda e muito englobante: que a tarefa do orador seja persuadir os seus auditores com a ajuda do verossímil, não altera esse pressuposto” (NIETZSCHE, 2000, p. 31). Vemos aqui um diálogo com aquela noção de verossimilhança necessária à retórica. Não somente sobre esse aspecto, mas focando nas características mais fundamentais da retórica clássica é que Nietzsche constrói a sua linha de raciocínio.

⁴¹ Pensamento desenvolvido em Rezende (2014). Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ronai/article/view/23039/12722>. Acesso em: 12 nov. 2019.

⁴² Sobre essa repartição, ler AMOSSY, R. A argumentação no discurso. São Paulo: Contexto, 2018, p. 19.

Seguindo esse mesmo raciocínio, Wellbery (1998) narra com propriedade o momento de declínio da retórica captado no centro do pensamento do Iluminismo e do Romantismo. Ele percorreu esse caminho para expor o retorno “de interesse intelectual nas questões tratadas pelos teóricos clássicos e pós-clássicos da retórica” (WELLBERY, 1998, p. 12), compreendendo esse retorno enquanto uma *descontinuidade* em referência ao seu passado. Quando ele discorre acerca do “fim da retórica”, assume o processo histórico denominado *modernização* como ponto chave na deposição da retórica, uma vez que se procedeu “a substituição de uma organização simbólico-religiosa da vida social e cultural por formas racionalizadas [...]” (WELLBERY, 1998, p. 15).

Como consequência, o Iluminismo veio firmar uma visão de discurso “neutro, sem posição e transparente”, muito útil ao campo da ciência da época. Como observa o Wellbery, essa movimentação conduziu a uma descrição “a-retórica” das coisas naturais, para falar de uma descrição supostamente verdadeira e não distorcida. Nessa perspectiva, o sujeito é visto como neutro e abstrato, lugar que pode ser ocupado por todos aqueles que atinjam a neutralidade. É nesse exato momento que, nas palavras de Wellbery (1998, p. 16), deparamo-nos com “o abismo que veio separar a tradição retórica do discurso da ciência moderna.”. A imprensa também foi fio importante para propagar as vozes do século XVIII que enfatizavam a transparência no discurso, ou como disse Wellbery (1998, p. 20), ao falar da perspectiva apresentada por Locke na obra *On words*: “apresenta aí uma ‘semiótica’ ou teoria da linguagem enquanto signo, projetada com o fim de eliminar os enganos da retórica e garantir a transparência do discurso.”.

No que tange à contribuição do Iluminismo perante o declínio da retórica já expusemos as fontes. Quanto à contribuição do Romantismo, citamos: “O *cogito*, o fundamento inquebrantável da certeza, gera ao mesmo tempo o sujeito impessoal ou abstrato da ciência e o sujeito criativo, autoformador do Romantismo” (WELLBERY, 1998, p. 19). A subjetividade do autor promovida nesse campo abre espaço para correr as “premissas ideológicas da retórica.” (p. 19). Segundo Wellbery, o autor é elencado como “a origem produtiva do texto”, sem ter relação com referências genéricas ou algum tido de predecessor. Portanto, a retórica torna-se irrelevante para a literatura, uma vez que “[...] a arte, na visão de Kant, tem sua origem no gênio, na instância subjetiva da criatividade que extrai as regras de sua ação produtiva, não de qualquer código cultural, mas da própria natureza” (WELLBERY, 1998, p. 25). É como se o autor se

reportasse unicamente à essência das coisas, sendo ele aquele gênio capaz de captar essa essência e produzir uma obra baseada na “originalidade subjetiva”. Esses foram, então, os momentos que levaram a retórica à sua decadência, sobretudo entre os séculos XVII e XIX. Com as transformações culturais e sociais da época, o Iluminismo negou à Retórica o seu espaço no discurso teórico e prático, enquanto que o Romantismo cuidou de apagar as suas contribuições dela no quadro do discurso estético.

Tanto Nietzsche (2000) quanto Wellbery (1998) trataram de expor a retórica no quadro de complexidades que a envolve. Wellbery (1998), particularmente, mostrou, também, os seus desdobramentos e descontinuidades⁴³ no século XX, momento em que a retórica retorna novamente para o centro dos estudos, principalmente nos seus entornos prático e teórico. Isso somente ocorre, segundo ele, quando todas aquelas questões que impossibilitaram o desenvolvimento da retórica são invalidadas.

Citamos duas das mudanças que favoreceram o declínio da retórica: neutralidade e transparência científica, e “autoria” e “expressão individual”. Entretanto, Wellbery (1998) apresenta mais três dessas mudanças cujas explicações podem ser encontradas em completude em sua obra, são elas: (a) discurso político liberal; (b) o modelo oratório sendo substituído pela imprensa; e (c) Estado-nação como unidade política central e as línguas nacionais padronizadas. O teórico aponta as transições que recolocaram a retórica nas preocupações dos estudos, a partir do enfraquecimento das matrizes citadas acima. Todavia, para não cairmos na prolixidade, deteremos em inteirar-nos sobre um desses pontos, o qual nos leva à seguinte controvérsia que assombra os contornos da retórica, sendo de fundamental importância para o estudo aqui proposto: o inconsciente em oposição ao consciente na relação linguagem e retórica.

A imagem da retórica gerada a partir da concepção do objetivismo científico corrobora o conceito que coloca o orador no caminho da manipulação a todo custo a partir de procedimentos controlados por vias conscientes, com o foco de criar uma disposição no auditório por meio de truques e ilusões que seriam próprios da retórica. Contudo, como mostra Nietzsche (2000),

[...] não é difícil provar, à luz clara do entendimento, que o que se chama ‘retórica’, para designar os meios de uma arte consciente, estava já em acto, como meios de uma arte inconsciente, na linguagem e no seu devir, e mesmo que *a retórica é um aperfeiçoamento*

⁴³ Conceito apresentado por Wellbery (1998).

(Fortbildung) *dos artificios já presente na linguagem*. Não existe de maneira nenhuma a ‘naturalidade’ não-retórica da linguagem à qual se pudesse apelar: a linguagem ela mesma é o resultado de artes puramente retóricas” (NIETZSCHE, 2000, p. 44-45).

A linguagem já é, em si mesma, retórica, não estando relacionada ao verdadeiro, à essência das coisas. Portanto, a neutralidade no discurso é algo inatingível. Para o autor, nunca captamos a essência das coisas, o que a linguagem transmite é uma *doxa* (conjunto de conhecimentos compartilhados) e não uma *epistêmê*. O que se apreende é uma marca de uma sensação e não a coisa em si. Desse modo, para o autor, o que nós apreendemos não são as coisas propriamente, mas, excitações, portanto, não restabelecemos sensações. Quando nos dirigimos a alguém, no muito, estamos restituindo cópias dessas sensações. (NIETZSCHE, 2000).

No momento em que pondera a respeito desse aspecto da linguagem, Wellbery (1998) explica o entendimento de Nietzsche (1995) sobre a nossa explicação de mundo partir da formação de metáforas, isto é, partir do deslocamento de significações. As explicações pautadas na objetividade científica são demolidas por Nietzsche, visto que, segundo Wellbery (1998) o teórico desenvolve “a noção de que a própria verdade é produto de um determinado *pathos*, que é uma figura investida de afetividade que não é capaz de reivindicar qualquer legitimidade além da urgência com que é afirmada.” (WELLBERY, 1998, p. 32). De fato, aquelas noções de neutralidade e verdade não encontram terreno na retórica modernista, pois esta, relacionando-se com os campos da linguística e da psicanálise, guia a retórica para a esfera do inconsciente (WELLBERY, 1998, p. 39).

Partindo disso, o orador não persuade partindo de vias conscientes, como se ele fosse senhor supremo daquilo que diz ou de uma verdade. De acordo com Galinari (2016, p. 81), para Nietzsche (2000), assim como para os sofistas,

a Retórica, antes de ser um conjunto de normas conscientes, codificações ou especulações, já era, despercebidamente, a condição humana de (re)criar simbolicamente realidades, fenômeno do qual os mesmos não tem controle ou domínio absoluto, afetados que são pela *doxa* (ideologia?), pela cultura (*nomos?*) e pelas circunstâncias (*kairos?*). (GALINARI, 2016, p. 81).

É de forma indireta e inconsciente que o orador direciona os olhares dos seus interlocutores que, a partir de então, poderão perceber o mundo a partir de determinada forma e não de outra. Para além, na relação da retórica com a psicanálise, as categorias

dos *tropos* da retórica antiga são tomados como procedimentos complexos, pois elas passam de táticas à disposição do orador para a condição de “conhecimento inconsciente”, de acordo com Wellbery (1998).

Nesse horizonte, encontramos em Nietzsche (1995) o ponto culminante desse nosso entendimento. Para o autor, a “coisa em si” é algo inapreensível, “designa apenas as relações das coisas com os homens e, para expressá-la, serve-se da ajuda das mais ousadas metáforas.” (NIETZSCHE, 1995, p. 32). A verdade seria uma não-verdade⁴⁴, uma vez que enunciamos não a partir da essência das coisas, mas, sim, de metáforas: “acreditamos saber algo acerca das próprias coisas, quando falamos árvore, cores, neve e flores, mas, com isso, nada possuímos senão metáforas das coisas, que não correspondem, em absoluto, às essencialidades originais” (NIETZSCHE, 1995, p. 33-34).

Sendo assim, seria aquele desígnio da Filosofia e da Ciência em buscar a verdade um engano sem o qual o ser humano não poderia sobreviver? Em resumo, para Nietzsche (1995), as verdades são um compilado de metáforas, metonímias, antropomorfismos que, por terem sido utilizadas de uma forma canônica durante muito tempo por uma sociedade, tornaram-se “ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são [...]” (NIETZSCHE, 1995, p. 37), isto é, o ser humano age em conformidade com isso, inconscientemente, esquecendo-se que diz uma não verdade e, a partir desse esquecimento, julga atingir a verdade.

A nossa intenção ao adotar as noções de Nietzsche e Wellbery associar aquela perspectiva de retórica aristotélica ao inconsciente e à não neutralidade de qualquer discurso, até mesmo do discurso científico, que engloba a educação, lugar por excelência das nossas análises nesta dissertação. Além de tudo, as vertentes que desenhamos até aqui culminam em um princípio importante para compreendermos como os discursos do MESP são edificados: o conceito de Ideologia, de Pechêux (1995) e Pechêux e Fuchs (1997), associado à visão de Althusser. Estamos admitindo, então, a retórica enquanto o inconsciente da linguagem, sendo os seus meios de persuasão (*logos*, *ethos* e *pathos*) atravessados pela ideologia, cada um a seu modo, assim como a *doxa*.

⁴⁴ Argumento desenvolvido por Fernando de Moraes Barro na introdução da obra de Nietzsche (1995), *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*.

Antes de prosseguirmos, façamos o seguinte balanceamento: aproximamos as concepções da Filosofia da Linguagem, com Wellbery e Nietzsche, ao campo da Retórica, no intuito de esboçar a concepção de retórica que estamos adotando. Edificamos, também, um espaço de conversa importantíssimo entre a Retórica e a Análise do Discurso, com Ruth Amossy. Agora, ao tangenciarmos o conceito de ideologia, de Pechêux, procuramos estreitar ainda mais a relação entre esses dois últimos campos. Vale ressaltar que a postura assumida por Pechêux, ligada à Análise do Discurso Materialista, é contrária à concepção de Retórica, uma vez que vê o sujeito como totalmente assujeitado, como se não existisse persuasão, mas somente assujeitamentos. Como afirma Toso (2019, p. 54), “a AD leva em conta as determinações ideológicas dos processos de significação, aparentemente negligenciados pela Retórica, que, por sua vez, se ocupa da problemática da influência, a qual recebeu pouquíssima atenção da AD pecheutiana.”. A autora dedica uma parte da sua obra para discorrer sobre o caráter complementar entre esses dois pensamentos, justificando que se, por um lado, Amossy não aborda explicitamente a Ideologia, o próprio termo *doxa* abordado pela autora já estaria relacionado a essa ideia. Por outro lado, apesar de Pechêux não trabalhar explicitamente com a concepção de Argumentação, o “trabalho com as formações imaginárias, enquanto projeções representadas no discurso [...], trata, de certa maneira, da adaptação do orador ao auditório, ou seja, uma preocupação retórica [...]” (TOSO, 2019, p. 54).

As percepções que circundam o trabalho de Pechêux (1995) estão presentes entre o campo da Linguística e o campo do materialismo histórico, enquanto abertura de um diálogo possível com a “ciência das formações sociais”, no que tange as lutas de classes e as formas de produção de uma formação social. Com isso, na diferença entre língua e discurso, o autor afirma que todo processo discursivo possui a língua enquanto base comum (a língua é “indiferente” às lutas de classes), mas que “o fato de que as classes não sejam ‘indiferentes’ à língua se traduz pelo fato de que *todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes.*” (PECHÊUX, 1995, p. 92).

Para Silva (2009), citando Althusser (1969), nenhum discurso escapa à ideologia, sempre os determina, inclusive os discursos científicos, que pregam a objetividade científica.

Sobre isso, Pechêux busca suas bases no materialismo e tece a associação entre a superestrutura ideológica e a forma de produção dominante de uma formação social. A ideologia é colocada como um dos meios para efetuar a “*reprodução/transformação das relações de produção de uma formação social*” (PECHÊUX, 1995, p. 143). Para isso, menciona a perspectiva de Althusser sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) para dizer que as lutas de classes, na área da ideologia, passam por esses aparelhos e, ainda mais, que as ideologias são feitas de práticas e não de ideias:

[...] os ‘objetos’ ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a ‘maneira de se servir deles’ – seu ‘sentido’, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem –, o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classes (lutas de classes) na Ideologia. (PECHÊUX, 1995, p. 146).

Os AIE definem-se enquanto “um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas.” (ALTHUSSER, 1969, p. 68 apud SILVA, 2009, p. 161). Fazem parte desses AIE, por exemplo, o campo religioso, o campo escolar, o campo político etc., sendo todos eles realizações de ideologias: religiosa, moral, política, dentre outros. De acordo com Pechêux (1995, p. 146), essas são ideologias “regionais”, que se encontram nas “relações de desigualdade-subordinação entre essas regiões”, isto é, subordinadas a uma ideologia dominante. Entretanto, vale ressaltar, como mesmo afirma o autor, que isso é intercambiável, uma vez que estamos dentro de lutas de classes, onde cada qual resiste para reproduzir uma ideologia. Nas palavras de Silva (2009, p. 162), no pensamento de Althusser: “[...] os AIE não são apenas o lugar de imposição de uma ideologia soberana, mas também são domínios onde há luta de classes, isto é, resistência.”

Resumindo, estamos diante da noção de ideologia enquanto formação ideológica intrincada aos aparelhos ideológicos, que estão no centro de uma formação social e de um momento histórico dado. Assim, o fio argumentativo de Pechêux e Fuchs (1997) nos direciona a pensar a formação ideológica como um elemento “[...] suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento.” (PECHÊUX; FUCHS, 1997, p. 166). Em cada *formação ideológica*, segundo os autores, encontramos um agrupamento de atitudes e representações relacionadas às posições de classes. Essas *formações ideológicas* são compostas pelas formações discursivas, estas que determinam, dentro das *formações ideológicas*, “o que pode ser dito e deve ser dito (articulado na forma de

uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)” (PECHÊUX, 1995, p. 160).

Da relação desses conceitos, encontramos a afinidade entre discurso e ideologia, no intuito de mostrar como não existem discursos não-ideológicos, pois todo discurso é atravessado por uma formação ideológica, composta por uma formação discursiva específica. Nesse âmbito de discurso e ideologia, aquela visão que delineamos de orador consciente, quando expusemos os conflitos que levaram a decadência da retórica, entra em colapso mais uma vez. Como articula Pechêux (1995), baseado na constituição de sujeito interpelado pela ideologia de Althusser e adicionando a constituição de sentido, o sentido das palavras, expressões ou proposições não são encontradas em “si mesmo”, mas são as posições ideológicas inerentes aos processos socio-históricos que produzem ou reproduzem essas palavras, expressões ou proposições. Em resumo, nas palavras de Pechêux (1995, p. 160): “*as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que a empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência às formações ideológicas (no sentido definido mais acima) nas quais essas posições se inscrevem.*”.

Portanto, juntando essas noções com o terreno da retórica, diremos que o sujeito, ao entrar no jogo da persuasão, inconscientemente, vai criando e recriando sentidos, direcionando olhares para esta ou aquela direção. Ele demonstra o seu discurso (*logos*), constrói ou reedita a sua imagem (*ethos*), ativa emoções no outro sujeito (*pathos*) e edifica ou perpetua saberes partilhados na sociedade (*doxa*) partindo por vias de formações discursivas sem se dar conta de que está atravessado por uma gama de *formações ideológicas*.

No sentido de finalizarmos este tópico da dissertação, aproximamos todo esse entendimento de retórica esboçado até aqui para ligar esse horizonte com o panorama daquela Análise do Discurso (AD) que se alicerça na noção de discurso persuasivo, portanto, fundamentalmente constituído pela argumentação. Para tanto, consentimos com Amossy (2011, p. 129), na seguinte formulação: “[...] mesmo a fala que não ambiciona convencer, busca ainda exercer alguma influência, orientando modos de ver e de pensar.”. A partir desse entendimento, todos os discursos, mesmo que não apresentem uma evidente e confessada intenção argumentativa (como os discursos publicitários e os discursos políticos), comportam uma dimensão argumentativa (como

uma conversa informal e um texto literário). É nesse sentido que a autora, em outra obra, com base em Plantin (1996), parte da seguinte posição teórica:

toda palavra é necessariamente argumentativa. É um resultado concreto do enunciado na situação. Todo enunciado busca agir sobre seu destinatário, sobre o outro, e transformar sua forma de pensar. Todo enunciado obriga ou incita o outro a crer, ver ou fazer de outra forma. (AMOSSY, 2016, p. 09).

Como bem observa a autora, todo empreendimento discursivo visa intervir na forma de pensar, na opinião ou na atitude de alguém. Compreendemos, também, que a análise argumentativa, estando no campo da AD, lida com os funcionamentos discursivos, em uma fala situada e em situações concretas de discurso. Em resumo, segundo Amossy (2018, p. 12), todo discurso “supõe o ato de fazer funcionar a linguagem num quadro figurativo (“eu” – “tu”); está imerso na trama dos discursos que o procedem e o cercam; produz, de bom ou de mau grado, uma imagem do locutor e influencia as representações ou as opiniões de um alocutário”. Estão aí os fundamentos de uma retórica associada às condições de produção do discurso da AD, que toma como constitutivo do discurso princípios, como: quem fala para quem, em qual situação de comunicação, dialoga com vários discursos anteriores, constrói imagens de si e influencia auditórios. Afinal de contas, a concepção de argumentação no discurso proposta por Amossy (2018, p. 40-41) e que estamos adotando está alicerçada em uma concepção que reúne uma abordagem “linguagueira”; uma abordagem “comunicacional”; uma abordagem “dialógica”; uma abordagem “genérica”; uma abordagem “figural” e uma abordagem “textual”.

Como forma de exemplificar esses termos, o nosso objeto de estudo insere-se em um quadro de argumentação que não opera somente com operações lógicas, mas também com os elementos presentes na língua, como modalizações, escolhas lexicais, encadeamentos dos enunciados (conectores), implícito, referenciação etc. (abordagem linguagueira). Nosso objeto está em uma relação de interlocução associada à produção de efeitos sobre o outro (abordagem comunicacional), adaptando-se a ele, interagindo e confrontando opiniões (abordagem dialógica). O nosso corpus está envolto por um tipo e um gênero discursivo, que determina suas finalidades e seu quadro de enunciação (abordagem genérica). Por fim, o nosso objeto de estudo, no discurso em situação, possui um nível de construção textual – procedimentos de ligação –, que passa pelos

processos lógicos, por exemplo, os silogismos e as analogias (abordagem textual) e, além disso, está em um quadro de efeitos de estilo e figuras que impactam o alocutário (abordagem figural). (AMOSSY, 2018).

Partimos dessa visão para conectarmos as partes e construir um cenário: (a) a retórica como a arte que busca encontrar os meios de persuasão convenientes a cada caso, que lida com discursos antagônicos e pautados na verossimilhança e não em uma verdade absoluta; (b) a *doxa* como constituinte da arte retórica; (c) a retórica como o inconsciente da linguagem; (d) as provas retóricas (*ethos*, *pathos* e *logos*) como meios de persuasão, mobilizados por oradores por vias inconscientes e atravessada por ideologias; (e) o discurso persuasivo no quadro das condições de produção da análise discursiva argumentativa. No que diz respeito ao nosso objeto de estudo – o MESP – trata-se, nesse sentido, justamente de opiniões e estereótipos sobre a educação, seus temas e finalidades, sobre professores e alunos, sobre a política, sobre a religião e a sexualidade.

Sendo assim, deparamos com noções que nos permitiram observar como os discursos que analisamos sobre o movimento se baseiam em opiniões comuns presentes na política e na cultura brasileira, utilizando-se da *doxa* e, ao mesmo tempo, ajudando a esculpi-la de forma particular, como um reservatório de crenças disseminadas na vida pública, com forte poder de moldar as opiniões, os comportamentos sociais e os afetos humanos. O sujeito, assim como acreditava Górgias, e conforme resgatado anteriormente, é interpelado pela ideologia, pela cultura e pelas circunstâncias, isto é, o discurso não atinge ou transmite a essência das coisas, pelo contrário, o discurso é atravessado pela “influência de valores”, “pelas leis culturais mais amplas” e possui uma “validade circunstancial”, retomando noções de Galinari (2016). Todos esses movimentos abarcados pelas abordagens elencadas por Amossy, como expusemos no parágrafo acima.

As nossas análises tiveram como foco o funcionamento das provas de persuasão no interior dos discursos do MESP e dos desdobramentos daí derivados. No capítulo e seus subitens a seguir, separamos essas três provas somente como procedimento metodológico, pois, como já falamos, elas são constitutivamente interligadas.

3. As provas retóricas como categorias de análise

A nossa expectativa quanto às análises do corpus era a de não separar teoria e análise. Todavia, devido ao grande número de imagens que utilizamos, algo que poderia tornar muito distante a visualização e a retomada das análises, optamos, metodologicamente, por apresentar os conceitos de *logos*, *ethos* e *pathos* que estamos lançando mão, para, em seguida, demonstrar o florescer dessas categorias e da *doxa*, todas atravessadas pela Ideologia, e seus efeitos nos discursos que selecionamos. Em vista disso, nos subitens abaixo expusemos cada uma dessas provas retóricas.

3.1. O *logos* e as estratégias retórico-discursivas

Antes de ligarmos os fios teóricos que amarram este subitem, apresentaremos, de forma geral, algumas características do recurso tecnológico *Facebook*. Afinal, foi no interior desse aplicativo que buscamos o nosso corpus.

Como abordam Antunes e Cordeiro (2017)⁴⁵, na tradução literal da palavra *Facebook* recuperamos o substantivo composto: *face* (cara) e *book* (livro), portanto “livro de caras”. Como consequência discursiva, temos: lugar no qual as faces dos nossos discursos flutuam e se conectam interativamente. Sendo assim, é uma “plataforma com instigante suporte interacional” (BERNARDO, 2014, p. 3)⁴⁶, na qual comentários podem atingir um número inimaginável de receptores, pois, mesmo sendo uma rede fechada, ela permite que pessoas tenham acesso aos perfis, ainda que de forma parcial. É dentro dessa interação que surge o gênero textual “postagem de rede social”, como aponta Bernardo (2014), caracterizado por abarcar a hipertextualidade e o *hiperlink*, o que nos apresenta textos dinâmicos que agregam dentro de si diversos outros formatos de textos e informações, além da possibilidade de poder nos encaminhar para outros sites e textos.

Dentro disso, chamamos a atenção para estas particularidades dessa plataforma: (a) é um serviço gratuito; (b) é um espaço no qual o usuário cria um perfil para compartilhar textos multimodais; (c) o usuário é livre para seguir conteúdos relevantes

⁴⁵ Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_50_1504039789.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

⁴⁶ Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/99.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

para si, como páginas, amigos, eventos, entre outros; (d) é um espaço para trocas de mensagens privadas, assim como mensagens públicas; (e) a visibilidade completa do perfil é controlada pelo próprio usuário; e (f) é uma rede que ao mesmo tempo em que aproxima variadas vozes, ela parte de um distanciamento virtual. Esse distanciamento favorece o surgimento de um lugar no qual algumas pessoas podem se apropriar dessa particularidade para criarem perfis *fakes* (falsos) – protegendo suas faces – ou se sentirem acomodadas virtualmente para propagar discursos de ódio, por exemplo, sem ter que se deparar “cara a cara” com o seus interlocutores. Realizamos esse movimento para sublinhar, inclusive, que nossas análises aqui são discursivas, ou seja, passam exatamente pelo que Amossy (2018) chama de “ficções discursivas”, isto é, instâncias internas do discurso, próprias da enunciação, não lidando, portanto, com seres empíricos que estão fora da linguagem.

Além disso, durante a leitura e análise do corpus foi possível observar uma estratégia de argumentação recorrente nessa plataforma: como o *Facebook* tem a opção de deixar o perfil público, muitos locutores aproveitam-se dessa vantagem para olhar a *timeline* e o perfil do interlocutor para poder tirar a credibilidade dos argumentos dos seus adversários, observando quem o interlocutor segue e suas postagens, com o intuito de buscar indícios de posicionamentos políticos e, assim, julgá-los conforme essas preferências.

Uma vez que nos propusemos a apresentar uma análise retórico-discursiva das postagens e discussões sobre o MESP, tivemos como meta nos debruçar sobre o papel do *logos*, do *ethos* e do *pathos* nesses discursos, estes que são atravessados pela *doxa* e pelas *formações ideológicas*. Sendo assim, nesse subitem abordaremos o estatuto do *logos* e as suas composições ao longo do corpus. Nessa perspectiva, entendemos o *logos* na qualidade de conduções retóricas ou reforço de teses, de visões de mundo, de opiniões, de estereótipos e de arquétipos, que, conseqüentemente, conduzem determinadas ações/comportamentos levando a “fazer-criar” (ou amplificar teses já admitidas), para “fazer-fazer” e/ou “fazer-sentir”. Além disso, vamos ao encontro de Galinari (2014) e abarcamos o *logos* tanto na sua acepção lógico-demonstrativa quanto na sua acepção de dimensões linguísticas gerais da linguagem que levem à persuasão. Nesse sentido, compreendendo que a retórica e a argumentação não possuem

diferenciação⁴⁷. Citamos Fiorin (2014, p. 61) para lembrar que a palavra *argumento* forma-se a partir da raiz *argu-* (“fazer brilhar”), estando ligado ao “que realça, o que faz brilhar uma ideia”, não importando se os argumentos são formados a partir de raciocínios lógicos ou de outros elementos da língua. Como bem observa Galinari, o discurso “[...] **não discrimina** enunciados (supostamente) ‘falaciosos’ de ‘não falaciosos’, ‘lógicos’ de ‘não lógicos’, ou ‘argumentativos’ de ‘retóricos’, mas se preocupa, pragmaticamente, com aquilo que é **eficiente** para se produzir a adesão.” (GALINARI, 2014, p. 262 – grifos do autor). Sobre isso, lançamos os nossos olhares sob dois caminhos de análise: (a) esmiuçar os argumentos lógico-demonstrativos e (b) observar o uso das modalizações (sobretudo os qualificadores) e das expressões referenciais, enquanto elementos da língua. Esse foi o eixo das nossas análises por excelência e é sobre eles que falaremos agora.

Em Aristóteles (1998), o *logos* está estritamente relacionado ao silogismo (pelo menos na primeira parte da obra), isto é, à capacidade de demonstrar pelo discurso, e o orador que se destaca é aquele capaz de fazer o uso mais adequado desses raciocínios. No campo da retórica, o *entimema* (demonstração retórica) é um tipo de silogismo, ou seja, um esquema de raciocínio que permite a passagem de premissas a conclusões. Isso significa que está ligado ao fato de que a partir de “[...] certas premissas, pode resultar uma proposição nova e diferente só porque elas são sempre ou quase sempre verdadeiras” (ARISTOTELES, 1998, p. 98). Sobre isso, citemos um exemplo clássico: Todos os homens são mortais (premissa maior); Sócrates é homem (premissa menor); Logo, Sócrates é mortal (conclusão).⁴⁸ Todavia, como aponta Amossy (2018), o silogismo da retórica (*entimema*) difere da demonstração lógica (silogismo), uma vez que esta se pauta em premissas verdadeiras e as outras estão no campo do provável, por isso a denominação “sempre ou quase sempre verdadeiras”. (ARISTOTELES, 1998, p. 98).

Além disso, mais uma vez, Aristóteles (1998) aproxima a retórica da dialética, mas agora para marcar uma de suas diferenças: a dialética lida com o silogismo primário (como o exemplo que citamos), enquanto a retórica lida com o silogismo

⁴⁷ Argumento desenvolvido em GALINARI, M. **Logos, ethos e pathos**: “três lados” da mesma moeda. *Alfa*, São Paulo, 58 (2): 257-285, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198157942014000200257&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 nov. 2019

⁴⁸ Esquema retirado de AMOSSY, 2018, p. 139.

lacunar (*entimema*). No silogismo primário, encontramos o seguinte esquema: premissa maior, premissa menor e conclusão. No *entimema*, uma dessas partes pode ser omitida, o que tem a força de nos relevar o implícito na linguagem como elemento bastante eficaz na persuasão. Como articula Aristóteles (1998) e Amossy (2018), uma dessas partes pode ser omitida porque o próprio auditório será capaz de completá-la, caso algum desses termos for conhecido. Nas palavras de Aristóteles (1998, p. 99-100): “porque se alguma destas premissas for bem conhecida, nem sequer é necessário enunciá-la; pois o próprio ouvinte a supre.”. A demonstração retórica ocorre pelos *entimemas* e pelo que Aristóteles denomina de *exemplo* (espécie de indução). Para ele, “a indução (exemplo) esta ligada ao fato de podermos demonstrar que algo é de determinada forma partindo de muitos casos semelhantes.” (ARISTÓTELES, 1998, p. 98). Dessa forma, paradigmaticamente, é dizer que algo é de determinada forma com base em muitos casos semelhantes, portanto, fala da parte para a parte, do semelhante para o semelhante (ARISTÓTELES, 1998, p. 101-102). Essas são as fontes da persuasão que são demonstrativas, lembrando que o *entimema* da retórica e o silogismo da dialética estão relacionados a uma figura essencial para a retórica, os tópicos – lugares comuns –, por isso esses meios de demonstração estão permeados por opiniões admitidas pela maioria da sociedade.

Logo, são estes os aspectos que Aristóteles (1998) designou para os raciocínios demonstrativos: *entimema* e *exemplo*. Contudo, no Livro III, da *Retórica*, o teórico sai desse campo lógico-demonstrativo para dar enfoque à expressão enunciativa (estilo) e organização do discurso, pois, segundo o autor “[...] não basta possuir o que é preciso dizer, mas tornar-se também forçoso expor o assunto de forma conveniente [...]” (ARISTÓTELES, 1998, p. 241). Se, antes, Aristóteles se debruçou sobre o raciocínio lógico do discurso, agora trata daquilo que é próprio do estilo, da expressão do discurso. Não cabe aqui detalhar todos os aspectos referentes ao estilo, mas somente os citaremos com a finalidade de abrir os horizontes do entendimento acerca da configuração do *logos* proposto por Aristóteles (1998), pois, se ele, em um primeiro momento, coloca o discurso demonstrativo como algo supremo da retórica, em outro, ele coloca demais elementos da língua como componentes relevantes da retórica. Isso vai ao encontro do que propomos neste estudo: analisar discursos que, se, por um lado, possuem um raciocínio lógico interno (*entimema* e *exemplos*), por outro, também abarcam demais elementos da língua. De forma geral, a seguir, reproduzimos alguns dos aspectos que

Aristóteles (1998) elenca como constituintes da expressão: (a) a clareza (o enunciado deve ser adequado, evitar utilizar palavras raras, termos compostos e neologismos); (b) a metáfora (provém da analogia, devem ser utilizadas de forma ajustada: você pode usar o termo “sacerdote pedinte” ou “sacerdote porta-achorte” para se referir à mesma pessoa, dependerá do seu objetivo: prestigiar ou desprestigiar); (c) epítetos (você pode utilizar “matricida” ou “vingador do pai”); (d) uso dos diminutivos (“vestezita” no lugar de “veste”); (e) uso dos símiles (deve ser utilizado como são utilizadas as metáforas, pois são similares, diferenciado pouco uma da outra.); (f) correção gramatical; (g) o ritmo e (h) a construção da frase: o estilo periódico, quanto a sua extensão. Esse retorno nos encaminha para a importância daquelas duas dimensões da linguagem – modalizações e expressões referenciais – que utilizamos para desenvolver as nossas análises, pois, assim como os elementos listados agora, elas fazem parte da eficácia do discurso persuasivo e é sobre elas que falaremos, especificamente, a seguir, a começar pela modalização.

Quando o que está no centro das discussões são as modalidades, pode-se dizer que surge uma longa esteira composta de minuciosos trabalhos nos quais deslizam uma gama de conceitos e categorizações a seu respeito. O tema dividiu lugar entre diversas obras, desde as mais antigas até as mais atuais, ocupando espaço tanto no campo da Lógica quanto no campo da Linguística e pode-se dizer que as bases das modalidades linguísticas estão presentes nas noções de modalidade trabalhadas pelos lógicos, o que não quer dizer que elas possuem os mesmos objetivos.

Concernente a essas bases lógicas, Neves (2011) nos convida a viajar através do tempo, citando inicialmente o “quadro lógico”⁴⁹ de Aristóteles, no qual estão inclusas as primeiras modalidades – aléticas ou aristotélicas –, e onde foram definidos, segundo a autora, os pares contrários das modalidades fundamentais do “possível” e do “necessário”: o “impossível” e o “contingente”. De acordo com os lógicos, as modalidades aléticas estariam relacionadas com aquelas proposições que poderiam ser julgadas como sendo “necessariamente” ou “possivelmente” verdadeiras, jogando, dessa forma, com a ideia de “verdade” ou “falsidade”. Logo após formularem essas modalidades, os lógicos começaram a se preocupar com aquelas modalidades que dizem respeito ao campo do “conhecimento” e da “crença”, denominadas *modalidades*

⁴⁹ NEVES, 2011, p. 154.

epistêmicas, e aquelas pertencentes ao campo da “conduta”, denominadas *modalidades deônticas*.

Entretanto, a crucial diferença entre o tratamento lógico e o tratamento linguístico das modalidades diz respeito ao objetivo almejado por cada um desses campos. Enquanto a Lógica se preocupou essencialmente com a estrutura formal das modalidades, afastando de seus estudos o papel exercido pelo enunciador, a Linguística, ao lidar propriamente com a língua natural – alógica por natureza –, considerou que a participação do enunciador é de essencial importância, cabendo saber, por exemplo, para quem uma determinada proposição é “necessária” ou “obrigatória”, nas palavras de Alexandrescu⁵⁰. Essa informação nos encaminha aos dizeres de Mainguenu⁵¹, que, ao abrir mão da concepção que limita a modalização ao campo do “necessário” e do “provável”, afirma que a modalidade se configuraria como sendo a relação estabelecida entre o sujeito presente na enunciação e o seu respectivo enunciado. Em consonância com esse pronunciamento, afastando do centro um tratamento exclusivamente lógico das modalidades e dando ênfase em um tratamento linguístico, Kiefer (1987 apud NEVES, 2011), ao produzir uma distinção entre Lógica e Linguística, aponta que ela se baseia na concepção de que as expressões modais são utilizadas para expressar as posições do falante em relação aos estados de coisas.

Partindo dessa perspectiva e entrando na área da Linguística da Enunciação, que analisa “[...] as marcas da enunciação na fala, marcas que são ferramentas cuja função é inscrever na enunciação a subjetividade do locutor.” (PAVEAU & SARFATI, 2006, p. 174), entramos no âmbito do “aparelho formal da enunciação”, de Emile Benveniste, que comporta em seu interior a noção de modalização. Podemos dizer que as bases conceituais desse fenômeno se encontram em Bally, segundo o qual a modalização é “(...) a forma linguística de um julgamento intelectual, de um julgamento afetivo ou de uma vontade que um sujeito pensante enuncia a respeito de uma percepção ou de uma representação de seu espírito.”⁵² A formulação dessa noção encontra-se na distinção entre *modus* e *dictum*, sendo que o primeiro diz respeito ao “modo de dizer” (modalização) e o segundo ao “o que é dito” (conteúdo proposicional). Além dessa definição de Bally, podemos citar a noção de Patrick Charaudeau acerca desse fenômeno:

⁵⁰ ALEXANDRESCU, 1976 apud NEVES, 2011, p. 155

⁵¹ MAINGUENAU, 1990 apud NEVES, 2011, p. 156.

⁵² BALLY, 1942 apud PAVAEU & SARFATI, 2006, p. 182

la modalisation ne constitue donc pas qu'une partie du phénomène de l'Énonciation, mais elle en constitue le pivot dans la mesure où c'est elle qui permet d'explicitar ce que sont les positions du sujet parlant par rapport à son interlocuteur(...), à lui-même (...) et à son propos(...) ⁵³. (CHARAUDEAU, 1992, p. 572 apud MACHADO, 2001, p. 65).

Dessa forma, nas palavras do linguista, a modalização pode ser tida como o “pivô” da enunciação, visto que ela nos permite explicitar as posições do sujeito falante relativas ao interlocutor, a si mesmo e ao conteúdo do enunciado.

Em suma, tendo em vista todos esses pressupostos, podemos dizer que a linguagem comporta “termos ou expressões modalizadoras” que nos auxiliam a alcançar, no discurso, a subjetividade do enunciador. Diante disso, poderíamos nos fazer a seguinte pergunta: quais e de que tipo são esses “termos ou expressões” que usamos para modalizar nossos enunciados? Posto isso, apresentaremos, a seguir, uma série de classificações das modalidades e seus respectivos “marcadores modais”.

Já temos as primeiras classificações fornecidas pelos lógicos (aléticas, deônticas e epistêmicas). Deteremos agora à exposição das classificações realizadas pelos teóricos do campo da linguística. Daremos início citando Kiefer ⁵⁴, que, no intuito realizar uma aproximação entre linguística e lógica, categoriza as modalidades da seguinte maneira⁵⁵:

- a) Expressão de possibilidade e de necessidade (alética/epistêmica/deôntica).
- b) Expressão de atitudes proposicionais (com verbos que expressam estado cognitivo, emocional ou volitivo).
- c) Expressão de atitudes do falante (qualificação cognitiva, emotiva ou volitiva que o falante faz de um estado de coisas).

Além dessas categorizações, temos a classificação de Neves (2011) que nos apresenta a seguinte articulação: (a) modalidade alética, ligadas às noções lógicas do necessário e do impossível, passando pelo contingente e pelo possível; (b) modalidade epistêmica, também relacionada com a necessidade e a possibilidade, apresentando as crenças e o conhecimento do locutor, assim como as expressões das certezas, das incertezas, do possível e do impossível; (c) modalidade deôntica, ligada às noções de

⁵³ Tradução nossa: “a modalização não constitui apenas parte do fenômeno da Enunciação, mas constitui seu pivô, na medida em que é ela que permite esclarecer quais são as posições do sujeito falante em relação ao seu interlocutor (...), a si mesmo (...) e sobre ele (...)”.

⁵⁴ KIEFER apud NEVES, 2011, p. 159.

⁵⁵ Topicalização extraída, sem os exemplos, de: NEVES, 2011, p. 159.

obrigação e permissão; (d) modalidade bulomaica (volitiva), associada à possibilidade e necessidade referentes às vontades do locutor; (e) modalidade disposicional (habilitativa), pertencente ao campo da disposição, habilitação e capacitação.

Temos também a categorização modal de Perkins (1983, p. 364 apud NEVES, 2011, p. 161): aléticas, epistêmicas, bulomaicas, deônticas, temporais, avaliativas, causais e probabilísticas. Além disso, Neves (2011) nos apresenta um interessante quadro, que vale a pena ser exposto, das ilustrações das modalidades e seus respectivos graus, realizadas por Klinge⁵⁶ (1996 apud NEVES, 2011, p. 161-162):

- 1) Modalidade epistêmica, índices linguísticos que revelam a força com que o falante acredita na veracidade de uma proposição: **Acredito que P** e **Sei que P**. Os graus básicos de modalidade epistêmica são parafraseados como “necessário” e “possível”, como mostram os exemplos:
 - *Lá em cima tudo é bem fechado e é mais fácil se esconder. E **deve** ser mais quente, porque não venta. (ACM)*
 - e
 - *Você **pode** ter estranhado eu chamar Angela de velha. (A)*

- 2) Modalidade (de raiz) deôntica, índices linguísticos que revelam a maneira como um ato é socialmente ou legalmente circunscrito: **É possível fazer A** e **É obrigatório fazer A**. Os graus básicos de modalidade deôntica são parafraseados como “obrigatório” e “permitido”, do modo que se vê, respectivamente, em:
 - *Assim é que você **deve** fazer. (OE)*
 - e
 - *Eu **posso** resolver isso para você. (OMT)*

- 3) Modalidade (de raiz) dinâmica, índices linguísticos que revelam a maneira pela qual referentes de sintagmas nominais de função sujeito são dispostos em direção a um ato, em termos de habilidade e intenção. Os graus básicos de modalidade dinâmica são parafraseados como volição e habilidade, do modo que se vê, respectivamente, em:
 - *Mas eu te amo e **quero** te ver sempre. (BU)*

⁵⁶ Topicalização e exemplificações extraídas de: NEVES, M. H. M. Imprimir marcas na linguagem. Ou: a modalização na linguagem. In: **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 161-162.

e

- *Eu posso resolver isso para você. (OMT)*

Além dessas, ainda elencaram as seguintes modalidades de enunciado:

a) Lógicas:

- Aléticas (pertencentes ao campo da necessidade e da possibilidade lógicas).
- Deônticas (expressam obrigação e permissão, também pertencentes à necessidade e à possibilidade).
- Volitivas (exprimem remorso e desejo).
- Epistêmicas (pertencentes ao campo do conhecimento e da crença).

b) Apreciativas: referem-se à expressão da subjetividade do locutor ligada à qualificação de seres, objetos e acontecimentos. Os adjetivos, substantivos e advérbios são os marcadores modais dessa modalidade.

Além das citadas acima, é interessante introduzir neste espaço outro tipo de modalidade – as enunciativas. À vista disso, ao lançar mão dos pronomes pessoais, um locutor marcará um maior ou menor nível de subjetividade ou objetividade em seu enunciado, mantendo, assim, uma maior ou menor aproximação com uma proposição e/ou com seus interlocutores, podendo causar determinados efeitos discursivos. Cabe convocar ao centro Patrick Chauradeau (2008), que chamou esses marcadores ao campo das modalidades, assinalando que: a enunciação em 1ª pessoa causa um efeito de maior subjetividade, a enunciação em 2ª pessoa causa um efeito de interlocução e a enunciação em 3ª pessoa causa um efeito de objetividade.

Dessa forma, realizando um agrupamento das modalidades apresentadas, podemos dizer que são elas:

- Modalidades Lógicas: comportando as modalidades epistêmicas, deônticas e volitivas;
- Modalidades Frásticas: comportando as modalidades assertivas, interrogativas, exclamativas e imperativas;

- Modalidades Enunciativas: enunciação em 1ª pessoa, enunciação em 2ª pessoa e enunciação em 3ª pessoa;
- Modalidades Apreciativas.

Por fim, após termos exposto um breve panorama das classificações das modalidades, segue abaixo os marcadores modais, elementos linguísticos que compõe o processo da modalização. De acordo com Neves (1996 apud NEVES, 2011), existem diferentes meios linguísticos pelos quais podem ser expressas as modalidades, são eles:

- por meio de um verbo, seja ele auxiliar (dever, poder) ou de significação plena (“eu creio”, “eu acho”);
- por meio de um advérbio: felizmente, bem, mal, talvez, provavelmente, muito, pouco;
- por meio de adjetivos e de um adjetivo em posição predicativa: “é impossível”, “é preciso”, “é necessário”;
- por meio de um substantivo: opinião, impressão, possibilidade;
- por meio dos modos e tempos verbais.

Com essa definição dos marcadores modais encerramos as considerações sobre o processo de modalização que são convenientes às nossas análises. Nossa finalidade agora terá como núcleo as contribuições de Lorenza Mondada e Danièle Dubois (2003) sobre o que elas designam de referenciação. A perspectiva adotada pelas autoras é muito pertinente para a nossa dissertação: ver o processo de referenciação no cerne de práticas simbólicas. Na linha de raciocínio das pensadoras, essas práticas

[...] não são imputáveis a um sujeito cognitivo abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo, mas a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20).

Em razão disso, através de práticas discursivas, cognitivas, socialmente e culturalmente ancoradas, os sujeitos vão construindo suas versões públicas sobre o mundo. Com isso, nos afastamos de concepções sobre referência que afirmam uma relação ontológica, na qual há uma correspondência preexistente entre palavras e as

coisas – “[...] poder referencial da linguagem que é fundado ou legitimado por uma ligação direta (e verdadeira) entre as palavras e as coisas” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 19) –, para caminharmos sobre os solos de uma vertente da psicologia cognitiva e da linguística que partem de um processo de referenciação, que pressupõe uma instabilidade constitutiva de categorias (categorização), bem como os processos relacionados à sua estabilização (estereótipos, protótipos e designação).

Portanto, imersos na dimensão intersubjetiva e cognitiva, os sujeitos situados constroem, de forma individual e social, as entidades do mundo no decorrer das suas atividades sociais. Nas interações discursivas, respaldadas no socio-histórico e no cultural, propiciadas pelo contexto virtual das redes sociais, os enunciadores que emergiram nas discussões e postagens do MESP co-construíram os objetos do discurso (as autoras usam essa nomenclatura para aludirem ao referente) em uma relação ora de instabilidade, ora de estabilidade.

Como dito anteriormente, os processos de referenciação estão ligados à ideia de categorização e, como tal, não são estáveis, isto é, parte-se do princípio de que não há uma relação estável entre o mundo das palavras e o mundo das coisas, como se uma correspondesse à outra sem ter relação direta com a intersubjetividade, o contexto, o social, o histórico e o cultural. Para Mondada e Dubois (2003), dessa forma, as categorias são instáveis, variáveis e flexíveis, sendo esses fatores inerentes aos objetos do discurso e às práticas sociais, os sujeitos negociam intersubjetivamente as “[...] denominações e as categorizações dentro do processo de referenciação”. (p. 22). As categorizações sociais comportam múltiplas categorias para distinguir uma pessoa: um professor pode ser tratado como mediador ou como doutrinador. Como citam as autoras, um piano pode ser tido como um instrumento musical no contexto de um concerto, ou como um móvel incômodo e pesado no contexto de uma mudança. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 24). No caso das categorizações que se erguem no interior do *Facebook* do MESP, por se tratar de uma cena que pode ser vista sob diferentes pontos de vista, ocorre o que as autoras denominam de “variação e concorrência categorial”, o que faz aflorar diversas categorizações relativas à situação. Em resumo, “[...] o que é habitualmente considerado como um ponto estável de referência para as categorias pode ser ‘decategorizado’, tornando instável, evoluir sob o efeito de uma mudança de contexto ou de ponto de vista”. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 27). Nem o campo científico, com uma suposta objetividade científica, escapa dessa noção das autoras,

uma vez que é um lugar que também possui suas controvérsias e desacordos, portanto, as escolhas categoriais também passam por essas instabilidades categoriais (pois, a ciência tem como base raciocínios práticos, historicamente e socialmente situados)⁵⁷ até serem estabilizadas e divulgadas no espaço público.

Vamos ao encontro das perspectivas de Mondada e Dubois (2003, p. 29) para compartilhar a ideia de que “a instabilidade das categorias está ligada a suas ocorrências, uma vez que elas estão situadas em práticas [...]”, elas estão relacionadas aos processos de enunciação e de atividades cognitivas, e é na prática ou na interação que os sujeitos “negociam uma versão provisória, contextual, coordenada do mundo” (p. 29). Essa instabilidade se encontra dentro das atividades discursivas, nos níveis de organização linguística, que nos encaminham dos níveis sintáticos até a construção dos objetos de discurso. De acordo com as autoras, essa instabilidade não parte de variações individuais, mas está ligada à dimensão intersubjetiva das atividades cognitivas. Os objetos são construídos, como dissemos, de maneira colaborativa, isto é, “[...] mas também que os objetos de discurso podem ser enriquecidos, alimentados, construídos coletivamente por diferentes locutores.” (CLARK & WILKES-GIBBS, 1986 apud MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 35). São nas práticas discursivas que as denominações que damos aos objetos são negadas, reformuladas, corrigidas por outras proposições de outras descrições. Além disso, as seleções lexicais na referência, tendo como mente uma não correspondência entre palavra e coisas, são ajustadas pelos atores discursivos dentro de um quadro contextual.

Nesse mesmo horizonte, as categorias também passam por um processo de estabilização. Nas palavras de Mondada e Dubois, psicologicamente, isso ocorre através da prototipicidade e, linguisticamente, através das lexicalizações, dos estereótipos e da anáfora. Estamos falando sobre como os nomes, enquanto rótulos, correspondem aos protótipos e como essa nomeação se espalha entre os indivíduos por meio da comunicação linguística, isto é, “ele se torna, de fato, um objeto socialmente distribuído, estabilizado no seio de grupos de sujeitos. Tal protótipo compartilhado evolui para uma representação coletiva chamada geralmente de estereótipo” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 42). Sobre isso, essa passagem do protótipo para o estereótipo, como apontam Mondada e Dubois (2003), está no nível intersubjetivo e, além disso, essa evolução passa por uma “codificação social” das formas de representar

⁵⁷ Argumento desenvolvido por MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 28.

o mundo e não se baseiam em valores de verdade. Para além dessas práticas de estabilização, a anáfora, como temporalidade discursiva, também é um efeito estabilizador, sendo um “modo de estabilizar ou de focalizar uma denominação particular” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 43), através da retomada dos objetos do discurso para marcar uma posição em relação a eles e, assim, irem co-construindo anaforicamente o referencial.

3.2.No íntimo do *ethos*

Considerando que a elaboração do conceito de *ethos* nos remete à tradição retórica, introduziremos nossa discussão apresentando a seguinte formulação de Aristóteles (1998, p. 96): “persuade-se pelo carácter quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé.”. O *ethos* está atrelado ao carácter do orador e pressupõe três qualidades persuasivas: a *phrónesis*, a *areté* e a *eunóia*. Respectivamente, estamos falando sobre a *prudência*, a *virtude* e a *benevolência*, essas que seriam as qualidades que foram designadas para a emersão de uma boa imagem do orador, pois, nas palavras do autor “acreditamos mais e bem mais depressa em pessoas honestas, em todas as coisas em geral, mas sobretudo nas de que não há conhecimento exacto e que deixam margem para dúvida.” (p. 96). Por esse ângulo, EGGS (2018, p. 32) toma como base esses conceitos e aponta que a credibilidade/confiança inspirada pelo orador depende “(a) se seus argumentos e conselhos são sábios e *razoáveis*, (b) se argumentam *honestamente* e *sinceramente*, e (c) se são *solidários* e *amáveis* com seus ouvintes.”. Segundo esses termos, o *ethos* não está relacionado, meramente, ao estilo do discurso, mas ao argumento em si, sendo a *phrónesis* expressada por meio do *logos*, a *eunóia* dependente do *pathos* e a *areté* como a excelência do próprio *ethos*. Em suma, a imagem construída ao longo do discurso fornece credibilidade à argumentação, e, conforme Aristóteles (1998, p. 124), “[...] depositamos confiança no orador na medida em que ele exhibe certas qualidades [...]”.

Apoiado nesses pressupostos Aristóteles (1998, p. 96) afirma que “[...] quase se poderia dizer que o carácter é o principal meio de persuasão”. Como já mencionamos, nas linhas de sua obra sobre a retórica, o autor vai delineando, pouco a pouco, como cada meio de persuasão sublinha a sua magnitude na persuasão, portanto, na

argumentação. Perante um determinado auditório, a forma como um orador apresenta a si mesmo pelo discurso diz muito sobre a eficácia da sua argumentação naquele contexto, posto que até mesmo um discurso bem elaborado em termos de raciocínio poderá não surtir tanto efeito em um auditório se aquele que se mostra não construir uma imagem adequada à sua intenção persuasiva e, por conseguinte, ao seu auditório. Sobre isso, Galinari (2012, p. 53) declara que: “a maneira como o orador se apresenta ao seu auditório, causando nele uma predisposição, poderia até mesmo dispensar os raciocínios mais elaborados, que caracterizam as argumentações centradas no *logos* em sua acepção demonstrativa.”. Achamos pertinente percorrer esse caminho para corroborar a ideia de que a “imagem de si” construída pelo enunciador através do seu discurso é possuidora de um enorme poder argumentativo, representando uma fundamental importância durante o processo de persuasão. Isso contraria algumas concepções que colocam o *logos* (centrado nos raciocínios lógicos e dedutivos) como ponto central para a persuasão, formulações que delegam ao *ethos* o papel de somente criar no interlocutor uma disposição sobre o orador.

Além do mais, estamos considerando o *ethos* em uma perspectiva retórico-discursiva que aproxima os horizontes da Retórica e da Análise Argumentativa do Discurso para sustentar, em conjunto com Galinari (2012), a percepção de que esse meio de persuasão engata-se ao *logos* e ao *pathos* para gerar modalidades de adesão: “a adesão a *teses* (‘fazer-creer’), a *ações* ou *comportamentos* (‘fazer-fazer’) e as *emoções* (‘fazer-sentir’)” (GALINARI, 2012, p. 52). Nesse sentido, o *ethos* encontra-se envolto por uma moldura socio-histórica, por circunstâncias de produção do discurso e surge no centro de um gênero discursivo, nas palavras do autor. Portanto, essa roupagem, unida à percepção antiga de *ethos* como caráter apresentada no parágrafo acima, nos remete ao fato de que a eficácia na construção da imagem do orador dependerá, também, das convenções e representações sociais de determinada sociedade, afinal o funcionamento do *ethos* está ligado ao fato de que a “plausibilidade varia de comunidade para comunidade, de grupo para grupo, de indivíduo para indivíduo” (GALINARI, 2012, p. 53). Trata-se, portanto, dos hábitos, das condutas e dos códigos morais, por exemplo, que um orador precisa levar em consideração durante a argumentação.

Podemos observar essa dimensão nos discursos do MESP que analisamos. Trata-se de uma esfera de produção de posicionamentos políticos e ideológicos sobre o tema, que se fundamentam em conhecimentos comuns compartilhados por uma parte da

sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que jogam outras formas de representações, fazendo-as circularem em um ambiente de co-construção de percepções sobre o mundo. Dessa forma, alguns enunciadores ancoram suas imagens em formas de ver o mundo que são aceitas por determinado público. A partir da expressão “pessoas de bem”, por exemplo, constroem uma imagem que passam credibilidade para o público que se identifica com a ideologia que perpassa a sua enunciação.

É nessa linha de raciocínio que Maingueneau (2018) descreve o *ethos* no interior do discurso que visa à adesão de sujeitos a determinados discursos e como implicação da enunciação, concebendo esse meio de persuasão não somente como estatuto, mas também “como ‘voz’ e, além disso, como ‘corpo enunciante’, historicamente especificado e inscrito em uma situação, que a enunciação ao mesmo tempo pressupõe e valida progressivamente.” (MAINGUENEAU, 2018, p. 70).

Quando o autor volta-se para o campo da enunciação, a intenção é a de abordar a concepção de Aristóteles (1998) que admite que o *ethos* está na ordem do discurso e não de um conhecimento extralinguístico sobre o enunciador, isto é, “sua eficácia decorre do fato de que envolve de alguma forma a enunciação sem ser explicitado no enunciado.” (MAINGUENEAU, 2018, p. 70). Sobre as implicações dessa visão, veremos mais a frente quando apresentarmos a noção de *ethos* formulada pela teórica Ruth Amossy. Com relação ao que Maingueneau (2018) denominou de *voz*, o autor aponta que todo discurso possui uma *vocalidade* que está relacionada a uma fonte enunciativa que, por sua vez, está ligada a um tom que nos mostra quem o disse. Decorre disso o surgimento do “corpo do enunciador” (não do autor real) que é uma instância subjetiva que exerce o papel de fiador. (MAINGUENEAU, 2018). O papel desse fiador é reconstruído por diversos indícios textuais, como as categorias de análises que estamos utilizando nesta dissertação: modalizações e referências.

O termo “corporalidade” está associado ao que o autor descreve como maneira de vestir-se e de mover-se no espaço social. Por conseguinte, “caráter e corporalidade do fiador apoiam-se, então, sobre um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, de estereótipos sobre os quais a enunciação se apoia e, por sua vez, contribui para reforçar ou transformar.” (MAINGUENEAU, 2018, p. 72). Assim, pensando na correspondência “eu-tu” da enunciação, o papel do coenunciador é de fundamental importância aqui. Este se relaciona com o *ethos* de um discurso através

do que Maingueneau (2018) chama de incorporação, isto é, ele alia um conjunto de esquemas que correspondem à maneira específica de relacionar-se com o mundo.

Portanto, o discurso ancorado na enunciação está voltado para um coenunciador que será levado a aderir determinadas formas de sentido. Ele será levado a identificar-se com a circulação de um corpo investido de valores historicamente marcados, nas palavras do autor. Por isso, o molde socio-histórico que reveste o *ethos* se faz tão importante. Dessa maneira, o *ethos* faz parte de uma “cena de enunciação”, ele funciona no interior do que Maingueneau (2018) denomina de “cena englobante” (tipo de discurso: literário, religioso...), “cena genérica” (contrato associado de um gênero: editorial, sermão...) e “cenografia” (próprio texto: um sermão pode ser enunciado por meio de uma cenografia professoral, profética)⁵⁸. Todo discurso integra-se a uma determinada cena de enunciação para ser enunciado. Por exemplo, muitos discursos que encontramos no MESP fazem parte de uma cena englobante religiosa, com uma cenografia quase que profética. O enunciador, nesse caso, pode falar como um sujeito religioso, podendo ser fundamentalista ou de uma ala mais progressista da religião. Em resumo, os conteúdos dos discursos permitem “especificar e validar a própria cena e o próprio *ethos*, pelos quais esses conteúdos surgem.” (MAINGUENEAU, 2018, p. 78).

Outra visão de *ethos* que nos é importante foi delineada por Amossy (2008). Denominado de “imagem de si”, esse meio de persuasão ganha a seguinte definição:

todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu auto-retrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação da sua pessoa. (AMOSSY, 2008, p. 09).

Assim sendo, o *ethos* é a “imagem de si” que o enunciador constrói durante a enunciação, por meio da forma como o seu discurso se apresenta. Nesse ponto é necessário recordarmo-nos: assim como no *logos*, essa construção das imagens de si, enquanto meio retórico de persuasão, é atravessada pelo inconsciente e, conseqüentemente, pela *doxa* e pelas *formações ideológicas*. Logo, o enunciador não

⁵⁸ Todas essas descrições estão em: MAINGUENEAU, D. *Ethos, cenografia, incorporação*. In: **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008, p. 75.

manipula conscientemente o seu discurso fazendo emergir dele uma imagem de si, são nas situações de comunicação, nas interações concretas de comunicação que isso ocorre. Na citação acima nos é evidenciado dois quesitos bastante importantes, o primeiro deles: é através do discurso que um enunciador constrói o seu *ethos*. Em relação a essa particularidade, Aristóteles (1998, p. 49), ao versar sobre o “carácter do orador”, já postulava: “é, porém, necessário que esta confiança seja resultado do discurso [...]”. Complementarmente, logo após fazer essa afirmação, o retórico diz que a “opinião prévia” sobre o carácter do orador deve ser deixada de lado, focalizando, assim, o instante presente da enunciação. Em se tratando do tratamento que a Análise Argumentativa do Discurso oferece ao *ethos*, podemos dizer que essa “opinião prévia”, denominada “*ethos* prévio”, é um elemento importante durante o processo de influência/persuasão. Dessa forma, “o *ethos* deveria se estender, enquanto ‘ferramenta’ de trabalho, às informações preliminares atribuídas ao sujeito comunicante. Isto porque, a princípio podemos associar o *ethos* prévio ao *nível situacional e/ou interdiscursivo* da interação retórica.” (GALINARI, 2012, p. 55). Pensando sob esse viés, poderíamos dizer que o *ethos*, ligado à configuração linguística do discurso, encontra-se também nos níveis situacionais, históricos e psicológicos conectados ao orador. Logo, nesse *ethos* prévio estão inclusos os estereótipos e as representações coletivas sobre o enunciador que circulam em uma sociedade e que o auditório considera antes mesmo do orador começar a pronunciar o seu discurso. Na perspectiva aqui adotada, daremos mais ênfase aos efeitos que o uso dos elementos linguísticos ocasionam na construção do *ethos* mais imediato, ligado ao presente da enunciação, porém não deixaremos de considerar, caso for necessário, o plano do *ethos* prévio, visto que esses dois planos se completam durante o movimento de tentar influenciar um auditório.

Voltando para o plano linguístico do discurso, podemos reafirmar que é pela forma como o enunciador arquiteta seu discurso, lançando mão de elementos linguístico-discursivos específicos, que ele cria a “imagem de si”. Dessa forma, faz-se importante ressaltar que exatamente nesse ponto se convergem o *logos* e o *ethos*, visto que esses elementos linguístico-discursivos articulados pelo enunciador são partes constitutivas do *logos* (tido como sendo o próprio discurso), levando-nos a compartilhar a ideia de Ekkehard Eggs (2008, p. 31) de que o *logos* é o espaço onde é concebido o *ethos*. Assim sendo, seria interessante voltar nossos olhares para outra ideia exposta por esse autor que, ao falar sobre o “carácter moral” do *ethos*, afirma que “essa moralidade

não nasce de uma atitude interior ou de um sistema de valores abstratos; ao contrário, ela se produz pelas escolhas competentes, deliberadas e apropriadas.” (EGGS, 2008, p. 37). Isso posto, fica perceptível que a construção do discurso é um movimento minucioso, no qual a escolha, por exemplo, de um elemento linguístico em vista de outro, é parte crucial da construção do *ethos*. Essa discussão também nos leva àquele segundo quesito presente na citação de Amossy que fizemos linhas acima: como o enunciador *mostra* ou *diz* o seu *ethos*? Em relação isso, comungamos da mesma concepção de Dominique Maingueneau, que afirma:

o que o orador pretender ser, ele o dá a entender e mostra: não *diz* que é simples ou honesto, *mostra-o* por sua maneira de se exprimir. O *ethos* está, dessa maneira, vinculado ao exercício da palavra, ao papel que corresponde a seu discurso, e não ao indivíduo ‘real’, (apreendido) independentemente de seu desempenho oratório: é, portanto, o sujeito da enunciação uma vez que enuncia que está em jogo aqui. (MAINGUENEAU, 1993 apud AMOSSY, 2008, p. 31).

Tomando como ponto de partida essa noção, nos é permitido dizer que o enunciador não deixa o seu *ethos* explícito, mas *mostra-o* por meio de escolhas linguísticas específicas realizadas por ele. Então, foi a partir da investigação do uso de determinados índices de modalização e de modos de referenciar a Educação, os educandos e os professores, que fomos delineando as imagens de si que foram emergindo nas análises das postagens e discussões que afloraram no corpus da nossa dissertação. Por fim, a ideia exposta na citação acima frisa o que já viemos discorrendo: a construção desse *ethos* por meio do discurso se dá em um determinado cenário de enunciação com um enunciador que coloca o texto em movimento e mobiliza a participação de uma série de interlocutores.

Logo, pode-se dizer que “a enunciação é por definição alocação [...]” (AMOSSY, 2008, p. 11), ou seja, ela postula, por exemplo, durante a construção do *ethos*, a participação de um interlocutor, que, por sua vez, constrói uma imagem do locutor, observando a sua “performance oratória”, podendo confirmar ou refutar seus argumentos. É nesse espaço também que o locutor constrói a “imagem de si” através da imagem que ele possui do seu interlocutor, selecionando, assim, aqueles elementos que serão mais pertinentes naquele momento, no intuito de causar, a partir da escolha de elementos linguístico-discursivos e de formas de raciocínios, certas emoções em seu auditório.

Dito isso, apresentamos, até aqui, as contribuições que as noções de *logos* e *ethos* adotadas trarão para as nossas análises. No subitem seguinte, veremos de perto os fundamentos do *pathos*, interligado ao conceito de discurso de ódio que circundam as nossas investigações.

3.3. *Pathos*: a configuração dos discursos de ódio

Assim como é primordial que os discursos se manifestem na ordem do *logos* – na qualidade de *entimema* (silogismo retórico), *exemplo* (indução retórica) e outros componentes da língua – e no *ethos* – credibilidade –, também é necessário que “o orador mostre possuir certas disposições e prepare favoravelmente o juiz” (ARISTÓTELES, 1998, p. 159). Em outras palavras, é necessário que o orador também se alicerce na ordem do *pathos*, o que é favorável à finalidade da retórica de “formar um juízo” sobre algo. De acordo com Aristóteles (1998, p. 159), o *pathos* abarca “a forma como o orador se apresenta e como dá a entender as suas disposições aos ouvintes, de modo a fazer que, da parte destes, também haja um determinado estado de espírito em relação ao orador.”.

O teórico dedica o Livro II da *Retórica* inteiramente para tratar das paixões, isso fortalece a tese de que ele não retira o *pathos* como assunto da retórica, ao contrário, reconhece a sua relevância como parte constitutiva. Assim sendo, ele nos diz o seguinte: “o discurso será ‘emocional’ se, relativamente a uma ofensa, o estilo for o de um indivíduo encolerizado; se relativo a assuntos ímpios e vergonhosos, for o de um homem indignado e reverente; se sobre algo que deve ser louvado, o for de forma a suscitar admiração; com humildade, se sobre coisas que suscitam compaixão.” (ARISTÓTELES, 1998, p. 257). Portanto, o assunto torna-se convincente conforme a maneira que o discurso é construído, deixando o auditório em determinado estado emocional e levando-o a compartilhar as mesmas emoções que o orador. Aqui constatamos, mais uma vez, a importância do auditório para a argumentação. Um orador atento às predisposições do auditório mostrará destreza ímpar durante o curso da persuasão. É nessa perspectiva que o teórico dedica, quase que de forma integral, o Livro II da *Retórica* para tratar das paixões (*páthe*), fortalecendo a tese de que ele não coloca o *pathos* como elemento acessório da retórica, ao contrário, reconhece a sua

relevância como parte constitutiva dela, como uma das provas (*písteis*)⁵⁹ que afeta os julgamentos do auditório.

Segundo Plebe (1978, p.43), ao tratar das paixões, Aristóteles “[...] introduz a função psicagógica da *sedução da alma* (*psychagogein*) como paralela e cuja importância não é menor do que a do demonstrar (*deloun*).”.

As paixões por Aristóteles (1998) elencadas na *Retórica* são: (a) a ira; (b) a calma; (c) a amizade e a inimizade; (d) o temor e a confiança; (e) a vergonha e a desvergonha; (f) a amabilidade; (g) a piedade; (h) a indignação; (i) a inveja; (j) a emulação. Todas elas, enquanto emoções, conduzem à alteração dos seres humanos e dos seus juízos, abarcando em si dor e prazer. O *locus* de sabedoria do orador deve estar centrado em saber “em que estado de espírito” se encontram aqueles que são tomados por essas emoções, contra quem costuma recair as consequências dessas alterações e em que circunstâncias elas aparecem. Esses quesitos são essenciais para inspirar a ira, a calma, a amizade, dentre todas as outras paixões. De forma detalhada, Aristóteles apresenta-nos todas as minúcias de cada uma dessas emoções. Não cabe aqui expô-las exaustivamente, mas entender que o funcionamento de cada uma delas é importante para compreender os meios mais eficazes para persuadir cada auditório, pautado no aflorar de cada emoção.

Longe de uma noção que busca relacionar o *pathos* à mera manipulação para afetar o juiz e não o assunto, como Aristóteles (1998) apontava que muitos oradores faziam na época, tomamos essa figura retórica como constitutivamente relacionada à interação argumentativa, como é proposto por Amossy (2018). De acordo com a autora, o *pathos*, como efeito emocional e como disposição na qual é necessária colocar o auditório, não pode ser confundido com o sentimento do próprio sujeito falante, isto é, “não devemos confundi-lo com aquilo que é designado por um enunciado e que atribui um sentimento a um sujeito humano. “Não posso deixar de expressar minha indignação”[...] deve ser considerado diferente de ‘Essas pobres crianças eram submetidas a abominações’, que não diz a indignação, mas visa a suscitá-la” (AMOSSY, 2018, p. 207). Assim, devemos observar como uma emoção de indignação pode ser suscitada pelo discurso e não como ela é dita pelo enunciado, por exemplo. Novamente, reiteramos como essa prova retórica necessita de uma construção adequada

⁵⁹ O termo é aqui utilizado no sentido que Aristóteles apresenta: “espécie de demonstração” (ARISTÓTELES, 1998, p. 93).

do *logos* e das imagens que decorrem da edificação do *ethos*. É nos *modus* de dizer, nas escolhas lexicais, e nas formas de apresentar a si mesmo (que também é uma elaboração discursiva) que sentimentos são provocados no outro.

Amossy (2018), citando Perelman (1997), chama a atenção para outro fato bastante interessante e que já viemos mencionando ao longo das nossas discussões: a adaptação do orador ao auditório. Um orador não conseguirá transmitir um sentimento de animação, por exemplo, a um auditório completamente frio perante o discurso do orador, como explica a autora. Nesse caso, o orador tem que ser cuidadoso para não ignorar o fato de que é necessário se adaptar ao seu auditório, caso o objetivo seja o de persuadir. Dentro desse quadro mencionado, o que se pretende, então, é “saber como uma argumentação pode não expressar, mas suscitar e construir emoções discursivamente.” (AMOSSY, 2018, p. 207). Uma emoção, segundo a teórica, pode ser mencionada explicitamente ou ela pode ser provocada sem ser designada. Para isso, ela cita Plantin para observarmos o que pode provocar determinada reação afetiva tendo como base uma cultura específica e uma situação discursiva e, mais uma vez, vindo na ideia de *lugares comuns* uma eficácia constitutiva. Dessa forma, nas palavras de Amossy (2018, p. 208) a emoção está em um saber de crença que suscita determinada reação, estando “[...] diante de uma representação social e moralmente proeminente. Normas, valores e crenças implícitas sustentam as razões que suscitam o sentimento.”. O processo de adesão do auditório passa pelo que a autora denomina de “aceitabilidade das razões do sentimento”. Assim, a emoção vai sendo construída no corpo do discurso a partir desses enunciados que levam a uma “conclusão afetiva”.

No emaranhado dos discursos capazes de suscitarem emoções no auditório, um aspecto merece atenção: a relação entre linguagem e violência. Antes de iniciarmos as análises que compõem o próximo capítulo da dissertação, esboçaremos, em linhas gerais, uma concepção acerca do que estamos entendendo como discurso de ódio.

Sobre o propósito da violência na linguagem, Silva e Alencar (2013) partem de uma crítica à “ontologia vitalista” que permeia alguns trabalhos em linguística para definir um conceito sobre discursos violentos. Primeiramente, como apontam os autores, há no campo da pragmática linguística trabalhos que abordam como a linguagem é utilizada como forma de cooperação entre os sujeitos, por exemplo, o trabalho sobre polidez na linguagem, de Grice. No geral, são trabalhos que privilegiam

interações não conflituosas, isto é, “[...] privilegia os aspectos harmoniosos da interação linguística e endossa o princípio griceano de que o propósito primeiro dos falantes é cooperar.” (SILVA e ALENCAR, 2013, p. 130). Contudo, atualmente, como afirmam os autores, alguns teóricos estão se debruçando sobre a não cooperação ou sobre a impolidez, ou seja, como a linguagem é utilizada, também, para causar danos e não para cooperar.

Na perspectiva adotada por Silva e Alencar (2013, p. 130) a “ontologia vitalista”, denominada por Peng Cheah (1999), vem licenciar a ideia de que “[...] fenômenos como a impolidez – dentre outros que fazem parte da violência na linguagem – são ‘anormais’ [...]”. É uma visão que perpassa vários modos de ver o sujeito, a linguagem e a modernidade e que coloca fenômenos, como a violência, enquanto um passado já vencido pela nação moderna, como afirmam os autores. O que fundamenta o sujeito moderno é a vida e o futuro, o contrário, a morte e o passado, são traços que devem ser deixados para trás. Todavia, a “violência não é traço acidental da vida urbana e social no Brasil [...]” (SILVA e ALENCAR, 2013, p. 130), longe disso, ela é algo que está no cerne da condição humana e está presente em várias “sociabilidades violentas” que atravessam a sociedade brasileira. Um dos objetivos do artigo de Silva e Alencar (2013) é trazer essa questão da violência para as preocupações da pragmática e de outras teorias linguísticas, criticando essa visão ontológica vitalista, a partir de dois estudos sobre palavras positivas e negativas: (a) o artigo *Naming on the bright side of life*, de Michael Kelly; e (b) o artigo *Negativity bias in language: A cognitive-affective model of emotive intensifiers*, de Zhuo Jung-Schmidt. Enquanto Kelly nos apresenta um modo otimista de ver a vida, afirmando que existem mais palavras positivas do que negativas nas línguas ao redor do mundo, Jung-Schmidt afirma que temos tendência a focar mais nas informações desagradáveis do que o seu contrário, mas somente porque mostra uma necessidade de mudança e nos auxilia a evitar riscos potenciais. Todas essas duas visões, nas palavras de Silva e Alencar (2013), colocam a violência como aspecto a ser suplantado pela “busca do prazer”, condição essencial no sujeito moderno. No caminho contrário, os autores têm por finalidade demonstrar como, a partir da observação da “[...] permanência da violência e de outras sensibilidades e sociabilidades não-liberais, como a dor, a subordinação e a própria tristeza, é possível compreender fenômenos que são tidos de partida como ‘anormais’ [...]” (SILVA; ALENCAR, 2013, p. 134).

A partir dessa crítica ao vitalismo linguístico e colocando a violência como aspecto intrínseco à condição humana e que permeia a sociedade, Silva e Alencar (2013) definem violência linguística. A primeira pergunta que surge é a seguinte: “significados violentos são imanentes à língua?” (SILVA; ALENCAR, 2013, p. 134). Os autores defendem a ideia de que o significado parte da relação entre as expressões da língua e o contexto, ou melhor, todo significado parte de um contexto de uso. Assim, “o significado não reside no ‘interior’ da língua, encapsulado em expressões linguísticas *per se*; ao contrário, o significado é algo que ‘emerge’ da ‘interação entre língua e suas circunstâncias’” (HANKS, 1996, p. 268 apud SILVA e ALENCAR, 2013, p. 134-135). Ao lado dessa perspectiva, resta a pergunta: os significados das palavras que agridem, partem somente de um contexto violento, não tendo relação com a forma linguística empregada? Os autores defendem que os dois aspectos não se anulam. No campo do uso politicamente correto das palavras, algumas delas são mais “carregadas” do que outras, portanto, alguns significados parecem ser mais violentos que outros, independente do contexto. Isso não tira a validade de que o significado parte de uma relação entre língua e contexto. O contexto está relacionado ao histórico e ao social, nos quais dois agentes sociais interagem pela linguagem, portanto, o que esses agentes pronunciam não são somente palavras que estão carregadas de significados violentos, mas, sim, “[...] ‘atos de fala’ (Austin, 1962), que funcionam (ou falham) precisamente porque ‘ecoam ações prévias’ (Butler, 1997:51). Esses contextos de uso são tipificados (Bourdieu, 1991) ou ritualizados (Derrida, 1977), evocando poder, afeto e adesão entre os agentes sociais.” (SILVA; ALENCAR, 2013, p. 135).

Assim, a linguagem é uma forma de ação, e a linguagem violenta não só representa situações no mundo, mas é um modo de agir violentamente. Nesse sentido, Silva e Alencar tomam como ponto de partida o fato de que “ser ferido pela fala é sofrer uma *perda de contexto*, isto é, não saber onde se está.” (BUTLER, 1997, p. 04 apud SILVA; ALENCAR, 2013, p. 136). Além disso, nessa linha, o discurso violento, para Silva (2017), seguindo os passos de Bourdieu sobre violência simbólica, argumenta que muitas vezes os aspectos simbólicos da violência são descartados e tidos como não sendo violência: “the gentle, invisible form of violence, which is never recognized as such” (BOURDIEU, 1977, p. 192 apud SILVA, 2017, p. 108). A violência simbólica é, portanto, vista por Bourdieu como “a forma gentil e invisível da violência, que nunca é reconhecida como tal.”. Nesse sentido, um aspecto dos discursos de ódio importante diz

respeito como, segundo Souza (2018, p. 929-930), aqueles discursos que materializam “intolerâncias, discriminações e ódios em circulação social inserem-se num movimento sócio-histórico no qual a relação com o outro é tomada como relação antagônica e não como uma relação de interlocução.” Portanto, é através do confronto que o contato com o outro é estabelecido, instaurando práticas discursivas que levam ao ódio e, com isso, o outro aparece como alvo e não como interlocutor, nas palavras da autora.

Até aqui, expusemos o entendimento de Discurso de Ódio que estamos assumindo. Agora, com base em Galinari (2020) vamos delinear o que o autor denomina de “*possíveis* recorrências discursivas do Discurso de Ódio”. Como apontado por ele, não se trata de uma lista completa ou infalível, mas são operações discursivas que, dependendo das condições de produção do discurso podem surgir como um traço de que estamos perante um discurso de ódio (GALINARI, 2020). Dessa forma, Galinari (2020) nos apresenta as seguintes “operações discursivas”⁶⁰ e as suas definições:

- (1) *A construção de estereótipos*: “a manipulação da propriedade ‘não-transparente’ da linguagem para qualificar e julgar grupos” que “contribui, direta ou indiretamente, para a construção de estereótipos negativos (...)” (GALINARI, 2020, p. 1727).

Dentro dessa concepção de estereótipo o autor expõe mais três categorias que auxiliam na abordagem dessa operação:

- (1a) *A objetificação* (ou *coisificação*): estamos diante de uma operação que retira “da pessoa humana (ou de um grupo) o seu caráter de humanidade, no sentido pleno da palavra – social, afetivo, econômico, racial, cognitivo, ideológico etc. –, anulando-o ou reduzindo-o a uma ‘coisa’ ou um ‘objeto’.” (GALINARI, 2020, p. 1728).

- (1b) *Exotização*: citando Machado (2003, p. 20), Galinari (2020) caracteriza essa operação “como ‘movimentos de exacerbação, solidificação e essencialização de estereótipos’. Trata-se, para ele, de um

(...) projeto hegemônico de dominação cultural do Outro (e do mesmo) que fixa e essencializa diferenças que não são fixáveis – pois compartilhamos uma visão dinâmica do conceito de cultura –, além de

⁶⁰ Todas essas operações encontram-se entre as páginas 1727 e 1744 da obra mencionada.

produzir representações “exóticas” dos povos colonizados ou dominados.” (MACHADO, 2003, p. 20. apud GALINARI, 2020, p. 1728)

(1c) *Estigmatização*: tendo como base os pensamentos de Bourdieu (1989), Galinari (2020) aponta como são construídos os “consensos hegemônicos (dados como a ‘norma’ e a ‘normalidade’, pode-se acrescentar), fruto das classes dominantes e de seu poderio econômico, que acabam por impor seus próprios valores [...]”. Assim, se é postulado algo como sendo “normal”, aponta o autor, automaticamente, são produzidos “*estigmas* sociais” (GALINARI, 2020, 1735). Portanto,

as apregoadas qualidades humanas dadas como “fora de esquadro”, capazes de gerar repulsa, enojamento, preconceito ou discriminação, vão desde as chamadas deficiências físicas, como mutilações ou queimaduras, por exemplo, até características raciais, sexuais, socioeconômicas etc., projetadas como marcas identitárias negativizadas. (GALINARI, 2020, p. 1735).

(2) *Calúnia/Difamação*: como aponta Galinari (2020), essa operação discursiva, atualmente ligada às *fake news*, “uma série de notícias falsas destinadas a manchar a honra das pessoas e instituições [...]”, tem como base a “repetição”, isto é, “torna-se a chave aqui para que, mediante insistência, um conteúdo falso “viralize” e se confunda com a verdade.” (GALINARI, 2020, p. 1738).

(3) *A demonstração de euforia diante da desgraça alheia*: nas palavras de Galinari (2020, p. 1740), estamos diante de “[...] demonstrações de euforia/alegria/entusiasmo (ou do sentimento de vingança) diante da dor da pessoa ou grupo figurado como inimigo (até mesmo de sua morte, infortúnio, doença etc.)”.

(4) *A figuração do mal*: essa operação discursiva, de acordo com Galinari (2020, p. 1741) “[...] se apoia, geralmente, no imaginário da desordem e da desagregação social. Há sempre um “inimigo” da nação, da moral e/ou dos bons costumes (etc.) para se combater [...]”.

(5) *O insulto ou a instigação ao insulto*: apoiando-se nas palavras de Amossy (2017), Galinari (2020, p. 1742) define desta forma essa operação: “[...] o insulto é assertivo, pois atribui propriedades que desqualificam o outro; é expressivo, uma vez que demonstra hostilidade no tratamento interpessoal; é, ainda, diretivo, no sentido de que instiga uma reação de um terceiro (o público que assiste ao debate) [...]”.

(6) *A ridicularização/deslegitimação*: essa operação discursiva está ligada, segundo o autor, ao “deboche e ao conseqüente rebaixamento do adversário, colocado em descrédito no sentido de poder fazer algo, cumprir uma função, dizer alguma coisa ou falar sobre determinado assunto, justamente por, supostamente, não reunir qualidades suficientes.” (GALINARI, 2020, p. 1742).

Com essa última operação discursiva encerramos o subitem que trata do *pathos* e o potencial que determinados discursos possuem em caracterizarem-se em discursos de ódio. Na sequência, vamos demonstrar, por meio das análises, o afloramento das categorias de análises que delineamos nos itens e subitens acima.

4. A tríade do mal: a educação, os docentes e os estudantes

Até aqui, detalhamos as categorias de análise que utilizamos para analisar o nosso corpus. Partimos, portanto, da observação do uso das referências, das modalizações e de raciocínios lógicos (entimemas, exemplos e analogia) para corroborar a nossa hipótese de que os discursos que estamos analisando ancoram-se, retoricamente, em uma *doxa* e em formações ideológicas para erguerem modos de ver a Educação, os professores e as professoras e estudantes. Dito isso, o nosso ponto de início está em uma postagem que o *Facebook* do MESP fez em dezembro de 2017. No *post* está a reprodução da imagem do cartaz com o título “Minha família, minhas regras”, no qual está uma das prerrogativas do movimento: o respeito aos ensinamentos morais e religiosos das famílias. Segue abaixo o *post* e alguns comentários.

Figura 1



Fonte: <https://www.facebook.com/pg/escolasempartidooficial/>.

Há no próprio título um esquema de pensamento bastante difundido na *doxa* da sociedade brasileira: toda família possui regras próprias e internas; a família pertence a

mim (expresso pelo pronome possessivo feminino “minha”); logo, ela está sob as minhas regras. Essa proposição, sustentada por uma modalidade frástica exclamativa (!), será utilizada para fomentar formações discursivas que visam proteger a concepção de que cabe ao professor ensinar os conteúdos das disciplinas, não a educação moral ou religiosa, a qual deverá vir dos responsáveis pelos educandos. Além disso, a própria imagem (pai, mãe e filhos) já nos fornece pistas sobre o conceito de família que está em foco: a chamada família tradicional. A partir das negações “Diga não à doutrinação” e “Basta! Não a ideologia de gênero”, pressupõe-se que há uma doutrinação na escola, assim como há o que chamam de ideologia de gênero. Além disso, os verbos “dizer” e “basta” conjugados no imperativo (“diga” você, “basta” tu) mostram a modalidade enunciativa na 2ª pessoa agindo para manter uma interlocução com o leitor com o intuito de levá-lo a agir de determinada forma. Sobre isso, vejamos abaixo alguns discursos advindos da publicação desse conteúdo.

Figura 2



Fonte: <https://www.facebook.com/pg/escolasempartidooficial/>.

O argumento de E1 está fundamentado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que está baseada no Art. 227 da Constituição da República Federativa do Brasil

de 1988, o qual afirma: é dever do Estado, da Família e da Sociedade garantir a educação das crianças e adolescentes. Com isso, o enunciador constrói o seu argumento através de um discurso de autoridade, baseado em uma lei atualmente vigente no Brasil para ir de encontro ao que está sendo postulado pelo MESP. Explicita o tipo de raciocínio que ele diz estar sendo empregado na publicação e nos comentários: utiliza a modalidade apreciativa (“acham”) para afirmar (modalidade assertiva) que os discursos ali presentes estão baseados no “achismo”. Tudo isso amparado pela modalidade apreciativa que qualifica aqueles que fomentam o discurso do MESP como “hipócritas” e os discursos deles como perpetuadores de preconceitos e de “falsas noções”. Além disso, se ancora na modalidade deôntica da obrigatoriedade: “deve ser”, e na epistêmica: “não é”, “mas sim”.

O ponto-chave de oposição construída pelo E1 está no fato de ele desconstruir o conceito de família que está sendo pregado: nega o conceito de família tradicional para afirmar (modalidade assertiva: “não é”, “mas sim”) que a sociedade brasileira é formada por vários modelos de família, uma formação ideológica progressista que inclui, de forma subentendida, modelos fora da heteronormatividade e de família nuclear (pressuposto pelos modalizadores apreciativos “respeito”, “tolerância” e “empatia”). Assim, cria-se um cenário de argumentos contrapostos (o do MESP e o do E1) para mostrar que o dever de educar não passa somente pela família, como foi dito na publicação, mas depende de outros órgãos da sociedade, inclusive um órgão criado para defender os direitos da criança e do adolescente, caso esses direitos sejam negligenciados pelos pais ou outros sujeitos da sociedade, uma vez que o ECA recobre não só crianças e adolescentes em situação de abandono ou infratores, por exemplo, mas assiste integralmente todas elas. É o Estado (esfera pública) intervindo em uma esfera privada (a família). A análise desse comentário será uma âncora para quando formos falar sobre a questão da ideologia de gênero.

No desenrolar das discussões acarretadas por esse comentário encontramos argumentações opostas. A começar pelo discurso de E2, que fundamenta o seu argumento em uma formação discursiva religiosa advinda de uma formação ideológica conservadora ao condenar o diferente através da metáfora e pensamentos presente na *doxa*, como “arder no inferno” com a suposição de um Deus cristão que pune e da ameaça de um retorno de uma entidade cristã para punir aqueles que vão contra o pensamento ortodoxo cristão sobre o conceito de família. Temos também o argumento

de E5, que parte de uma ideia compartilhada na sociedade de que o ECA fomenta a impunidade do menor infrator (através da modalidade apreciativa “bandidinho”), e marca isso por meio de uma analogia que liga a instituição do ECA à palavra “nojo” (modalidade apreciativa). Assim como veremos mais adiante, uma das estratégias argumentativas utilizadas por quem defende o MESP é a de considerar as instituições do Estado (MEC, MP, e Enem, por exemplo) como aparelhadas por movimentos ditos de esquerda, comunistas ou marxistas (acessar o Anexo 1 para ver exemplos sobre esse tópico). No caso do comentário de E5 não foi diferente, pois qualifica o ECA por meio dos adjetivos “porcaria” e “mal” (modalizador apreciativo) para argumentar que essa é uma das instituições tomadas pela esquerda do Brasil e que, em uma espécie de autoritarismo, cria pessoas que reproduzem acriticamente as suas pautas (modalizador apreciativo através do substantivo e do adjetivo seguinte: “robôs obedientes”).

A partir do comentário de E1, desenrolam-se outros comentários que começam a apontar formas de referência acerca dos professores e da Educação:

Figura 3



Fonte: <https://www.facebook.com/pg/escolasempartidooficial/>.

Começando pelo argumento de E6, ele contra-argumenta E1 tomando como base o Art. 226 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que vai ao encontro do conceito de família tradicional brasileira (“é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar”)⁶¹. O enunciador E6 utiliza o modalizador apreciativo através do uso do advérbio “somente” para excluir qualquer outra composição de família da proteção do Estado. De acordo com o discurso desse enunciador: se 100% corresponde à quantidade total de pessoas na sociedade brasileira, e desses 100%, 99% corresponde à quantidade da família tradicional, logo, não sobra quase espaço nenhum para o que ele denomina de “coletivismo comunista” (modalidade apreciativa). Aquela variedade de família afirmada pelo discurso de E1 é aqui desmantelada e denominada de “coletivismo comunista” em contraposição à predominância da família tradicional no Brasil, pensamento que circula bastante na *doxa* brasileira com relação ao que, de fato, é representativo do conceito de família aceito. Aqui a regra é a família tradicional brasileira (99%), o restante entra como não significativo (1%). Mais uma vez, vemos todo um discurso envolto por uma formação ideológica conservadora, que pensa na manutenção das instituições sociais tradicionais.

Um ponto importante a se observar é a aproximação entre “comunismo” e o conceito de família, aquele não colocado na sua dimensão política ou econômica, mas, sim, como sendo tudo aquilo que foge à regra, no caso, todos os conceitos de família que não se enquadram na ideia de família tradicional. A partir daí os professores são mencionados, qualificados através da modalidade apreciativa, primeiramente, como classe corrompida e disforme (adjetivos “corrupto” e “amorfo”), vista como classe culpada por todos os problemas relativos à Educação brasileira, esta que é referenciada como sendo uma das piores do mundo (“3ª pior educação do mundo”). O enunciador também parte de uma visão compartilhada na sociedade brasileira que referencia os professores, apreciativamente, como seres preguiçosos e que possuem privilégios. O substantivo “trabalho” colocado entre aspas nos mostra a corroboração dessa ideia, como se o professor não trabalhasse completamente os 25 anos que o enunciador coloca como o marco para a aposentadoria do profissional, pautado na modalidade epistêmica.

⁶¹ Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_07.05.2015/art_226_.asp. Acesso em: 20 fev. 2019.

Os movimentos de reivindicação de direitos trabalhistas por parte dos professores são qualificados negativamente como “greves”, “paralisações” e “invasões” (modalidade apreciativa), portanto, os professores são “vilões” da sociedade, segundo o enunciador. O discurso de E6 compartilha um entendimento presente na *doxa* brasileira de que os professores passam mais tempo do seu trabalho realizando quaisquer outras atividades, menos as que estão ligadas, de fato, ao seu comprometimento pedagógico dentro de sala de aula. São seres preguiçosos, que têm o serviço público como um privilégio e se isentam de suas obrigações, negligenciando, assim, o direito à aula dos alunos. Perceba: quase todo o discurso está pautado na modalidade epistêmica, no nível da crença na veracidade daquilo que ele diz (“é”, “tem”, “não existe”, “destruiu”). Além disso, o enunciador E6 volta em outro comentário e modaliza o seu discurso, criando outra referência em relação aos professores: “parasitas” (modalidade apreciativa). É aquela velha visão de que os servidores da educação querem ter seus privilégios garantidos sem exercerem suas funções de educadores. A referência de educando é construída pela imagem do analfabeto funcional, aquele sujeito que sai da escola sem saber os conteúdos básicos, e tudo isso como consequência da inércia do trabalho do professor.

Por fim, na linha daquilo que importa ser ensinado, o discurso de E7 carrega uma visão de quais conteúdos devem ser ensinados: matemática, português e ciências. Afirma isso através da modalização deôntica: “é dever”. Dessa forma, vemos uma argumentação que exclui do currículo, principalmente, as Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Como veremos mais a frente, esse é outro ponto tangenciado pelos discursos dos apoiadores do MESP, a ideia de que os cursos de Ciências Humanas são os principais responsáveis pela doutrinação dentro de sala de aula, principalmente por causa do referencial teórico que julgam fazer parte majoritariamente do currículo desses cursos. O discurso de E7 se contrapõe ao discurso de E1 e corrobora o título da publicação (“Minha família, minhas regras”), ao afirmar (modalização assertiva: “serão”) que os conceitos de empatia, de respeito e de tolerância serão compatíveis com os valores presentes e reproduzidos no ambiente familiar. Além disso, emerge em seu argumento o pressuposto de que, se ele não admite que doutrinam seus filhos, existem, então, doutrinadores dentro das escolas e os educandos são qualificados como sujeitos acrílicos suscetíveis de manipulação.

Retrocedendo um pouco até outubro de 2017, outra publicação do MESP utiliza o recurso do hiperlink e direciona os leitores até uma matéria do domínio JORNALIVRE.COM. Veja a publicação abaixo.

Figura 4



Fonte: <https://www.facebook.com/pg/escolasempartidooficial/>.

Uma breve contextualização do ocorrido: em 2017, o Queermuseu – Cartografias da diferença na arte brasileira, do Santander Cultural, de Porto Alegre, exibiu a série “Criança Viada”, da artista plástica Bia Leite. As exposições geraram muitas críticas de uma parcela da sociedade brasileira, que acusou as obras de incitarem a pedofilia, a zoofilia e de desrespeitarem símbolos religiosos, por exemplo.⁶² Por outro lado, muitos julgaram que esses discursos sobre as exposições, entre elas a da Bia Leite, vieram para censurar a arte e como forma de intolerância à diversidade sexual e às questões de gênero. Como resultado, o banco Santander encerrou a mostra.⁶³ Em uma entrevista ao jornal gaúcho on-line ZH, Bia Leite disse que é “[...] totalmente contra a pedofilia e o abuso psicológico de crianças. O objetivo do trabalho é justamente o contrário, é que essas crianças tenham suas existências respeitadas.”⁶⁴ Dessa forma, o

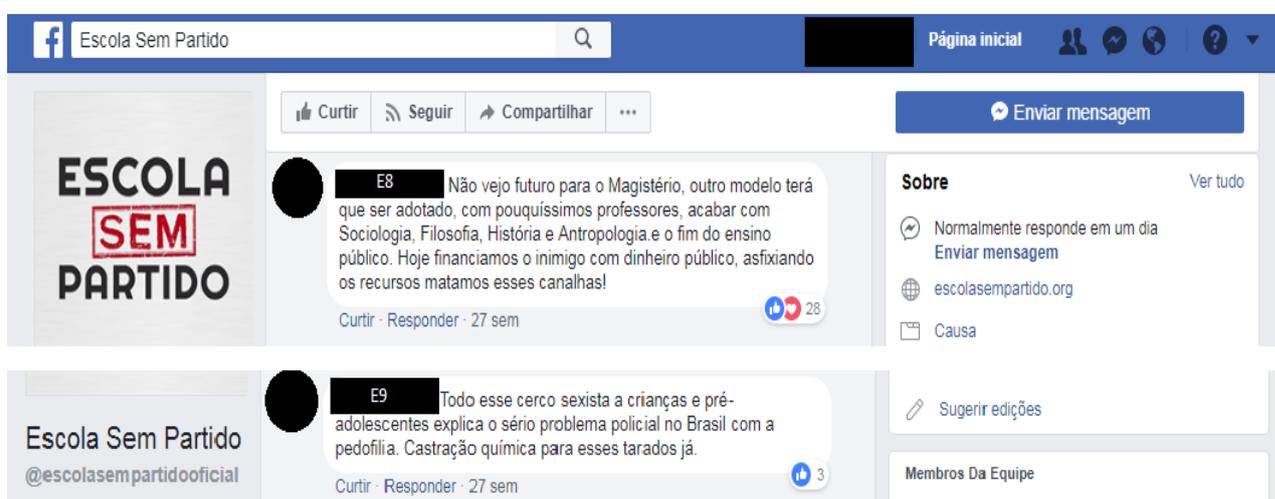
⁶² Matéria jornalística que fala sobre o ocorrido: <https://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/serie-crianca-viada-ja-foi-exposta-na-camara-dos-deputados-21811358>. Acesso em: 20 fev. 2018.

⁶³ Matéria sobre o ocorrido: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425_555164.html. Acesso em: 20 fev. 2019.

⁶⁴ Matéria com a entrevista: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2017/09/queermuseu-site-crianca-viada-que-inspirou-obra-acusada-de-pedofilia-e-reativado-9897862.html>. Acesso em: 20 fev. 2018.

tema dividiu a opinião no Brasil e gerou grande polêmica. A publicação do MESP que estamos trazendo encaminha o leitor, por meio do hiperlink, a uma matéria que relata o fato de uma professora ter solicitado uma redação aos educandos sobre o que estava acontecendo em relação à exposição no Queermuseu. Como podemos observar, a publicação do MESP somente veicula a matéria sem comentar nada, sem manifestar-se contra o que está sendo veiculado. Logo, a publicação vem como forma de ratificar o que está sendo dito na matéria: os professores e a sua ação de doutrinar nas salas de aula (modalidade assertiva). Abaixo, seguem alguns comentários resultantes da publicação.

Figura 5



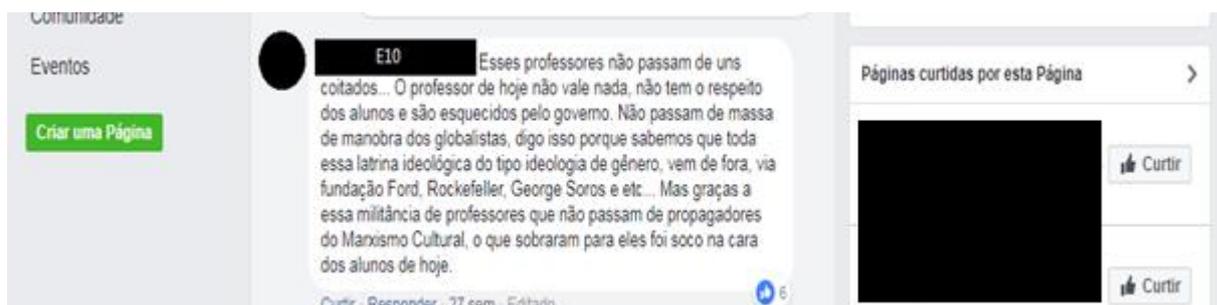
Fonte: <https://www.facebook.com/pg/escolasempartidooficial/>.

A primeira coisa a observar é como E8 parte de uma modalidade enunciativa em 1ª pessoa (marca de subjetividade através da conjugação do verbo “vejo”) para compartilhar a concepção de que a atividade do magistério não é algo que funciona mais. Uma formação ideológica liberal entra em cena para mostrar, através da modalidade deôntica da obrigatoriedade (“terá que”), as marcas do novo modelo que deveria substituir o magistério: a extinção dos cursos de Ciências Humanas e de Ciências Sociais (que reforça aquela ideia compartilhada de demonização desses cursos, vistos como um mal a ser expurgado), e o fim do ensino público. Mais adiante veremos como isso culmina na valorização do chamado *homeschooling*. E8 também parte de uma noção existente na *doxa*, a qual ajuda a esculpi-la, que é a do mal investimento do dinheiro público em Educação. O enunciador faz isso construindo uma interlocução com o leitor (modalidade enunciativa em 2ª pessoa do plural: nós “financiamos”) chamando-o a perceber que, assim, estão mantendo um sistema “inimigo”, gerido por “canalhas” (modalidade apreciativa) – em referência à figura do professor.

O discurso de E9, primeiramente, ajuda a construir uma referência da figura do professor enquanto “tarado” (modalidade apreciativa), que tem fixação em doutrinar crianças e adolescentes, nesse caso em um viés sexual. Veremos como isso passa em outros discursos também. Além disso, faz uma analogia entre a solicitação de uma redação que trata sobre diversidade e o cenário de pedofilia que existe no Brasil. A modalidade epistêmica presente no verbo no presente do indicativo (“explica”) marca a certeza no enunciado, como se fosse um fato (modo indicativo).

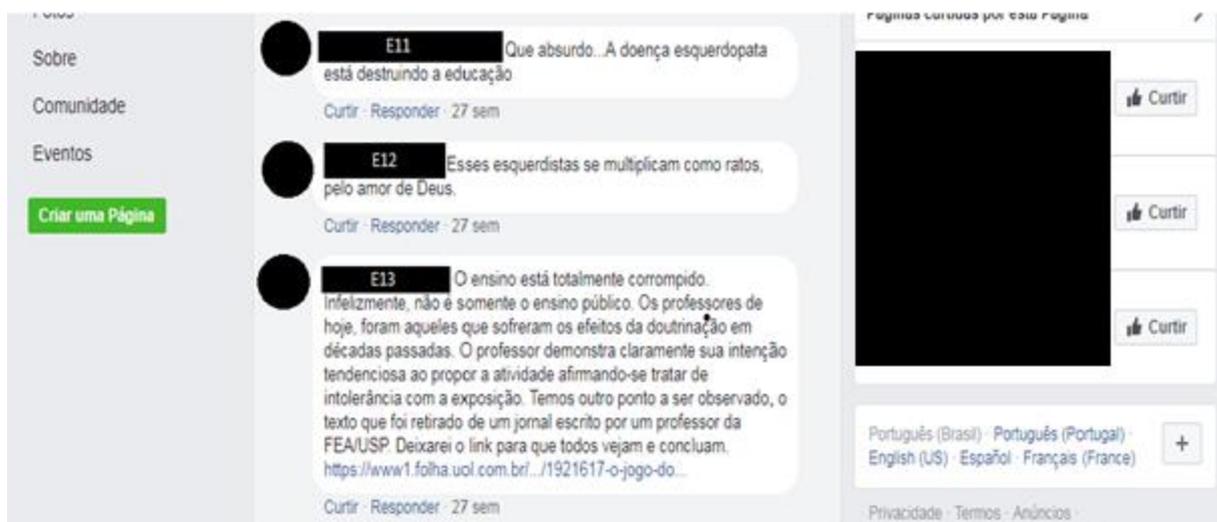
Esses foram dois dos comentários que tentaram construir e reafirmar referências sobre os professores e a Educação. Metodologicamente, selecionamos mais quatro comentários que também partem desse princípio e que possuem um endossamento discursivo mais amplo (acesse o Anexo 3 para mais exemplos sobre “ideologia de gênero” e os professores).

Figura 6



Fonte: <https://www.facebook.com/pg/escolasempartidooficial/>.

Figura 7



Fonte: <https://www.facebook.com/pg/escolasempartidooficial/>.

Inicialmente, gostaríamos de justificar que separamos os comentários porque eles não cabem no restante da folha anterior, por isso colocamos o restante nesta folha seguinte. Sobre os argumentos, em E10 observamos um fato muito difundido no cenário brasileiro e que o seu discurso endossa: o professor perdeu a sua autoridade dentro de sala de aula e como consequência recebe a indisciplina dos alunos. O seu discurso é edificado na modalidade epistêmica, que cobre tudo com um ar de veracidade (“não passam”, “não vale nada”, “não tem”, “são”). Além disso, há uma analogia que diferencia e salienta sobre quais professores o enunciador está qualificando: são os professores de hoje. Ao longo dos comentários que fomos analisando, percebemos certo saudosismo em relação ao que a Educação e os professores representavam antigamente. E10 marca o seu discurso com a modalidade apreciativa e ajuda a esculpir a imagem do professor (pobre coitado que não tem valor algum para a nação, afinal, inclusive, é esquecido pelo próprio governo) e a do educando (sujeito agressivo e desrespeitador).

Outro conhecimento compartilhado que pudemos observar é a concepção de que ideologias internacionais invadiram o Brasil, como o marxismo e o comunismo. No caso do argumento de E10, ele, primeiramente, reafirma a ideia que está circulando no Brasil de que existe a chamada “Ideologia de gênero” nas escolas. Nesse ponto, a relação desse discurso com a publicação fica evidente: tocar em assuntos que promovem o respeito à diversidade tornou-se sinônimo de ideologia de gênero. É, novamente, uma formação ideológica conservadora deixando a sua marca e a sua resistência a mudanças. O arco central desse argumento é relacionar a entrada dessa ideologia de gênero a partir de instituições internacionais (*Fundação Ford, Rockefeller, George Soros*). Há uma razão para tecer essa relação: todas essas instituições estão relacionadas a investimentos a projetos da dita esquerda.⁶⁵ Mais uma concepção da *doxa* que veremos mais adiante: colocar a esquerda como culpada por todo o momento de decadência por que passa o ensino no Brasil. Isso faz sentido quando percebemos a formação de um pensamento que coloca o comunismo, o marxismo e o esquerdismo (via águas internacionais) como o grande mal da educação brasileira, em uma luta travada entre nacionalistas ufanistas e a ameaça esquerdista internacional.

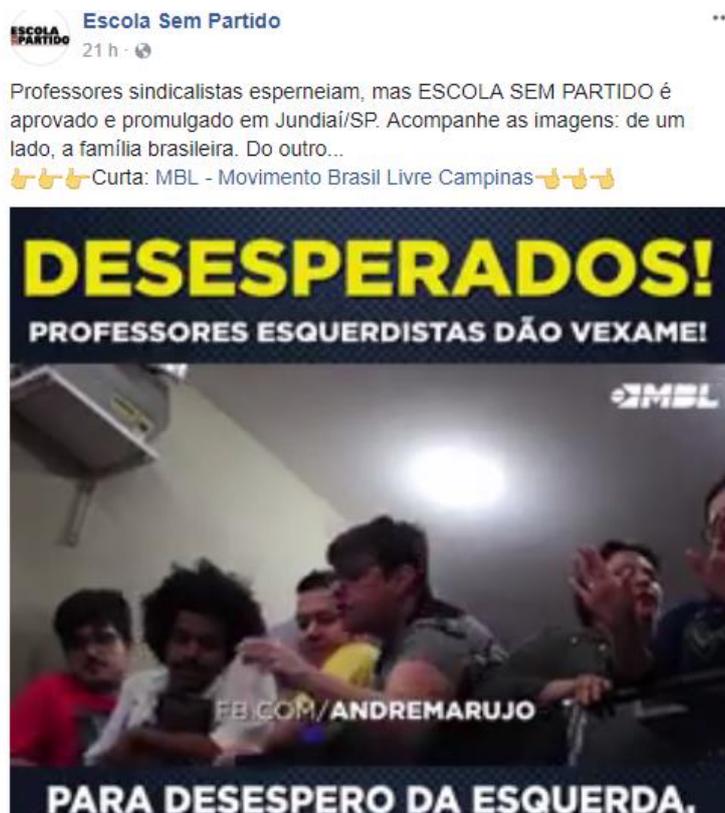
⁶⁵ Sobre isso, ler em: <https://www.viomundo.com.br/politica/a-quem-servem-as-mega-fundacoes-a-professora-joan-roelofs-da-algumas-pistas.html> ou <https://jornaldoempreendedor.com.br/destaques/politica-e-economia/a-intensa-relacao-de-capitalistas-e-esquerdistas-pelo-mundo/>. Acesso em: 20 fev. 2018.

Para além de tudo isso, o seu discurso ajuda a fomentar a forma de referenciar os professores como sendo militantes que faz circular o “Marxismo Cultural”, ideia bastante presente em uma formação ideológica conservadora da extrema direita do Brasil. Seria uma tentativa da esquerda, através do campo educacional, ou seja, na base da sociedade, de transformar o Brasil em um modelo comunista. A escola e a Educação seriam os meios para propagar toda essa ideologia dita de esquerda. Perceba que todo o seu discurso é fundamentado na crença da certeza daquilo que está sendo dito (modalidade epistêmica), vemos isso através dos verbos sendo utilizados no modo presente do subjuntivo e do advérbio de negação, sempre modalizando assertivamente o que está dizendo. Sem falar dos modalizadores apreciativos para qualificar os professores e os educandos (“massa de manobra” e “coitados”, por exemplo). Os argumentos de E11 e E12 corroboram essa ideia de que a Educação está infectada por “esquerdistas”. Utilizam metáforas biológicas para edificar os seus discursos. Através da modalidade apreciativa fomentam a referência de escola e de Educação como lugares infestados de “esquerdistas” e “esquerdopatas”.

Por fim, o discurso de E13 vem confirmar o que estava sendo construído como referência nos discursos anteriores: a corrupção tomou o ensino, e não só o ensino público, como afirmado pelo enunciador. Tece, também, uma analogia recorrente no corpus que analisamos, afirmar que os doutrinadores de hoje (professores atuais) são sujeitos que já foram doutrinados e que possuem como objetivo transferir essa doutrinação para os educandos. Assim como os discursos anteriores, parte das modalidades epistêmica e apreciativa.

Vamos agora para outra publicação de novembro de 2017. O vídeo exhibe alguns professores se manifestando contra a aprovação do projeto Escola Sem Partido em Jundiá, no estado de São Paulo. A publicação do MESP estabelece uma perspectiva: generaliza os professores que estão ali contra o movimento, colocando-os na qualidade de uma classe que está completamente ao lado da esquerda brasileira (modalidade apreciativa: “esquerdistas”). Cria-se uma referência de que aqueles que não são a favor do Escola Sem Partido, automaticamente, fazem parte de movimentos de esquerda. Por isso, esses professores não fazem parte da chamada “família brasileira”, argumento criado a partir do efeito antagônico presente na publicação (“de um lado... do outro...”). Em linhas acima já abordamos o que seria essa família em uma visão conservadora, esta que aqui é, mais uma vez, firmada.

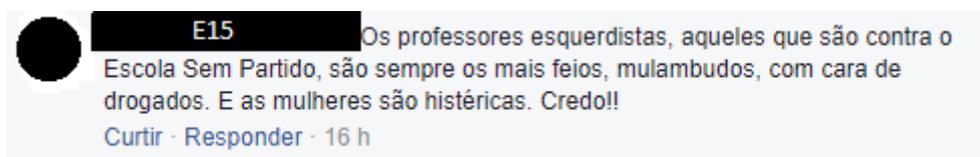
Figura 8



Fonte: <https://www.facebook.com/pg/escolasempartidooficial/>.

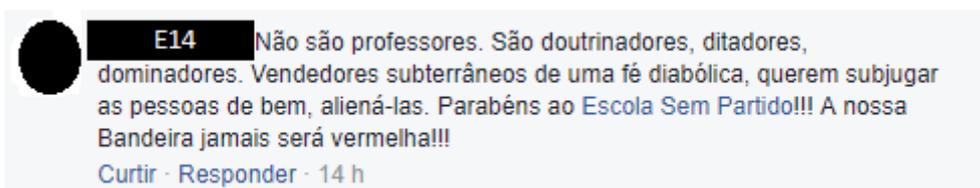
A partir dessa construção de referências sobre os professores, surgiram comentários que potencializam as imagens que o MESP já começou a criar na postagem. Vejamos alguns logo abaixo.

Figura 9



Fonte: <https://www.facebook.com/pg/escolasempartidooficial/>.

Figura 10



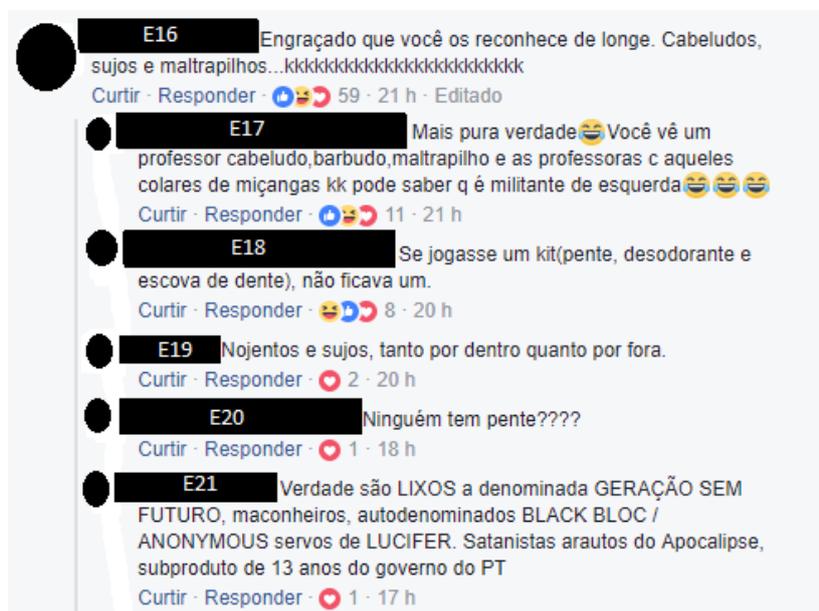
Fonte: <https://www.facebook.com/pg/escolasempartidooficial/>.

Os professores recebem outras denominações menos professores. É o que fica evidente no argumento de E14, segundo o qual os professores estão referenciados como profissionais ditadores que buscam em sua profissão um meio para doutrinar e dominar não só os educandos, mas também a “família de bem”. Essa noção é edificada na base de uma formação discursiva cristã que demoniza os professores e os localiza em uma imagem de inferno enquanto mundo inferior (modalidade apreciativa: “subterrâneos”), nas profundezas, que possuem como objetivo dominar, através da alienação, essas “pessoas de bem” para poder vender a “fé diabólica”, visto sob uma visão religiosa conservadora. Sob essa égide, se os professores se levantam contra essas pessoas, logo, eles estão do outro lado da balança, portanto, não fazem parte da população benéfica ao País. Vemos atravessando o discurso de E14 uma formação ideológica religiosa conservadora que referencia os professores como sendo o grande mal da sociedade brasileira. Muitos dos discursos que compõem o nosso corpus compartilham essa noção de professor como uma espécie de câncer, algo maléfico, que se dissemina pelo Brasil e que precisa ser detida.

Mais um indício que demonstra essa tentativa de alinhar os professores aos movimentos de esquerda (socialistas) é a utilização do adjetivo “vermelha” (modalidade apreciativa) para marcar uma oposição à cor usada pelas bandeiras de partidos políticos à esquerda (PT, PCdoB e PSTU) e do comunismo, por exemplo, que, na maioria das vezes, são colocados como signatários da esquerda na *doxa* brasileira. Novamente, vemos aquela ideologia de cunho nacionalista apresentada pelo substantivo “bandeira” em contraposição às bandeiras que representam a cor vermelha comunista. Além disso, utiliza o pronome possessivo “nossa” para lançar mão da modalidade enunciativa e criar uma interlocução com aqueles que não são a favor da esquerda. Na verdade, percebemos que as denominações “petistas”, “marxistas” e “comunistas” são utilizadas enquanto sinônimas e colocadas todas dentro do mesmo espectro político e ideológico. Todos esses argumentos assentam-se na modalidade apreciativa (adjetivos: “doutrinadores”, “ditadores”, “dominadores”, “diabólica”), que qualificam os professores; na modalidade epistêmica (verbos no presente do indicativo: “são”, “querem”; advérbios “não” e “jamais”), que marcam a convicção no sentido de verdade naquilo que está sendo veiculado; e na modalidade frástica (“!”), que fornece emoção ao seu discurso.

Sobre o discurso de E15, vejamos o raciocínio: todo professor de esquerda (“esquerdista”) é contra o Escola Sem Partido. Não há brecha para um professor ser de esquerda e apoiar as concepções do MESP, o que seria, no mínimo, incongruente. O conhecimento que foi compartilhado nos comentários que analisamos é de que os professores de esquerda que estão nas escolas são contrários ao MESP porque este veio exatamente para acabar com a “doutrinação esquerdista” (comunista e marxista) que tomou conta do ensino brasileiro e que tem os professores como doutrinadores por excelência (acessar o Anexo 2 para exemplos). O enunciador modaliza epistemicamente o seu argumento (verbo no presente do indicativo “são” e o adjetivo “sempre”) para afirmar, sem deixar dúvidas, e reforçar o estereótipo existente de que os professores, principalmente os de ciências humanas, são descuidados com sua aparência física e são rodeados por uma atmosfera de uso de drogas. Ademais, parte de uma formação ideológica machista que coloca as mulheres em um lugar de desequilibradas, ligadas à irracionalidade e à perda do equilíbrio emocional. É uma questão estrutural que delega esse lugar à figura feminina.

Figura 11



Fonte: <https://www.facebook.com/pg/escolasempartidooficial/>.

O argumento de E16 reforça o estereótipo que vemos no discurso de E15. Os professores defensores das causas da esquerda são referenciados como aqueles sem cuidados de higiene, que inclusive se desviam de utensílios que ajudam na limpeza do corpo (“pente, desodorante e escova de dente”). O estereótipo de professores que pertencem a uma esquerda relacionada ao movimento de contracultura, à figura pré-

concebida do hippie que tenta desconstruir valores conservadores, em todos os sentidos, desde a rejeição do capitalismo até a desconstrução da sexualidade. O enunciador de E19 ratifica essa imagem, não só no físico, mas trazendo para uma concepção interna do professor, daquilo que ele é no seu âmago. E21 constrói o seu argumento em uma formação discursiva religiosa e, novamente, vemos a demonização da figura do professor (modalização apreciativa: “servos de Lúcifer”) e os relaciona ao movimento Black Bloc, que foi relacionado à desobediência civil e práticas anarquistas, e ao movimento Anonymous, uma comunidade virtual que, no Brasil, já manifestou descontentamento com relação a movimentos antidemocráticos.⁶⁶ Como já vimos, o professor é colocado na posição daquele que vai acabar com o mundo (modalidade apreciativa: “arautos do apocalipse”). Outro conhecimento que circula na *doxa* brasileira e que vemos refletido no argumento de E21 é a ideia de que a ampliação social da educação realizada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) foi responsável pela precarização da educação. No geral, o que mais observamos é o uso da modalidade apreciativa para criar uma forma de referenciar os professores: “cabeludos”, “sujos”, “maltrapilhos”, “barbudo”, “militante de esquerda”, “nojentos”, “lixo”, “satanistas”, “maconheiros”, “sem futuro”.

Além dos temas das publicações que tratamos até aqui, muitos *posts* que encontramos na linha temporal do nosso corpus nos mostra que há uma tentativa de tirar a credibilidade de órgãos responsáveis (MEC, CNE), de documentos norteadores da Educação (BNCC) e de processos seletivos (Enem) interligados ao Estado. Vejamos a publicação abaixo que tangencia esses tópicos.

⁶⁶ Disponível em: <https://canaltech.com.br/hacker/anonymous-hackeia-ministerio-da-defesa-e-expoedados-de-villas-boas-e-mourao-123398/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

Figura 12



Fonte: <https://www.facebook.com/pg/escolasempartidooficial/>.

Começamos lendo, em caixa alta, portanto, com bastante ênfase, que se qualquer menção à “ideologia de gênero” não for retirada dos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), logo, estaria (o MEC e o CNE) contrariando (modalidade apreciativa: “bofetada”) a decisão dos deputados e senadores (generalizados na denominação “Congresso Nacional”), que já teriam retirado do Plano Nacional da Educação (PNE), em 2014, qualquer referência à palavra gênero do campo educacional brasileiro. Em abril de 2017⁶⁷, a versão final da BNCC foi entregue ao Conselho Nacional da Educação (CNE) que tinha como objetivo dar um parecer sobre o documento. A publicação do MESP, primeiramente, tira a credibilidade do CNE (modalidade frástica assertiva), afirmando que o órgão não teria competência para aprovar a BNCC. Junte-se a isso o fato de que o MEC é um órgão que foi muito

⁶⁷ Histórico sobre as decisões sobre a BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 10 jan. 2019.

criticado nos comentários que lemos no nosso corpus, foi colocado como um aparelho esquerdista do governo. Em uma tentativa de barrar uma possível decisão de manter a menção à ideologia de gênero, joga como solução aprovar o PL 4486/2016⁶⁸, do deputado Rogério Marinho, que deixa a cargo do Congresso a aprovação da BNCC (este, por sua vez, já explicitou no PNE que não quer abordagens relativas ao gênero no ensino). Com isso, o intuito é, além de tudo, parar o andamento da aprovação da BNCC. Todo o argumento está assentado em modalidades frásticas assertivas, modalidade epistêmica (verbos e locuções verbais: “estarão”, “aprovarem”, “excluíram”, “desejavam”, “restará”, “aprovar”, “já está”; advérbios: “claríssima”, “não”, “certamente”), e modalidade apreciativa (“irônica”, “irresponsavelmente”, “segundo escalão”, “vergonha na cara”, “bravos combatentes”). O discurso moldado assim veio criticando órgãos do governo, os próprios deputados e senadores, alguns cristãos e documentos orientadores da Educação.

Sobre essa publicação, nos blocos abaixo apresentamos alguns comentários e discussões e seus respectivos argumentos.

Figura 13



Fonte: <https://www.facebook.com/pg/escolasempartidooficial/>.

⁶⁸ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2077662>. Acesso em 10 jan. 2019.

No argumento de E22 observa-se um caminho para dismantlar um dos sustentáculos educacionais conectado ao Governo Federal do Brasil, o MEC. Indica-se Jair Bolsonaro, até então deputado federal e que viria para concorrer à presidência, como um dos meios de combater a força marxista que estaria desmoronando o Brasil, como se tais forças nocivas, do ponto de vista do enunciador, podendo levar o País a uma situação de calamidade (modalidade apreciativa: “praga”) que estaria infiltrada no cerne educacional. A alternativa proposta é esvaziar o Ministério da Educação (MEC), pois todo esse órgão estaria agindo segundo o pensamento comunista. Outra vez, é perceptível o uso dos termos “comunismo” e “marxismo” como sinônimos, como se fossem uma coisa só. Essa concepção encontra lugar no argumento de E23, que declara que o MEC é “esconderijo de comunistas”, sugerindo que o órgão seja um ambiente de confabulação utilizado pelos “comunistas” para destruir o campo educacional.

Além disso, um raciocínio recorrente nos discursos que analisamos é a menção superficial e descontextualizada de obras e concepções de pensadores da Educação, dentre eles, os mais criticados são Antônio Gramsci e Paulo Freire (acessar o Anexo 4 para exemplos). O pensamento de Gramsci sobre a educação relaciona-se com a luta de classes e a reprodução de valores hegemônicos. Pelo fato de ter obras que tangenciam uma visão marxista de mundo, por exemplo, ele é recorrentemente citado como sendo, ao lado de Freire, um destruidor da educação, exatamente pelo fato de ter se debruçado sobre o papel da escola e de sua função na sociedade. Ao relacionar Gramsci à frase “comece pela educação”, E22 aponta que existe uma espécie de “plano comunista” que visa dominar o Brasil, e um dos lugares mais propícios para colocá-lo em prática é nas escolas. Outro fator importante é a temporalidade descrita pelo enunciador: essa dominação que existe dentro do MEC ocorre há trinta anos. Um caminho possível de análise, pensando no argumento que ele desenvolveu, pode estar relacionado à promulgação da Constituição de 1988 e, principalmente, ao processo de redemocratização a partir de 1985. Com a redemocratização, provavelmente, a educação saiu do eixo, digamos assim. Todo o seu discurso é construído a partir da modalidade epistêmica (“fazem”, “deu”) e apreciativa (“praga”, “marxista”).

O argumento da necessidade de uma “faxina” no MEC encontra eco no argumento de E23, que afirma (modalidade epistêmica e frástica) a necessidade de um novo começo, com outra configuração. Em E24, o professor é referenciado como sendo

“marxista” e, mais uma vez, “doutrinador”, isto é, como aquele profissional que utiliza a sua profissão para doutrinar os educandos em uma base marxista.

Essa preocupação com um plano comunista (marxista) que tem como objetivo principal dominar o Brasil e inverter os valores sociais dominantes encontra voz, sobretudo, a partir da década de 30, no governo Vargas, que criou o chamado “Plano Cohen” com o intuito de disseminar a ideia de que havia uma ameaça comunista se espalhando pelo Brasil e usou com uma saída a suspensão da Constituição e a decretação do Estado Novo, um processo ditatorial próximo ao fascismo italiano.⁶⁹ Anteriormente, em 1935, Luís Carlos Prestes tentou dar um golpe para tirar Vargas do poder, mas não passou de uma quartelada. A partir de então, começou a ter esse tipo de perseguição à esquerda, de um modo geral. Portanto, o pensamento desenvolvido sobre esse medo de um avanço comunista está na *doxa* brasileira há tempos e por termos vivido sob a égide de um governo mais progressista, em termos de avanços sociais, essas ideias encontram um momento mais propício para se mostrarem. Nesses discursos, percebemos o afloramento de uma formação ideológica conservadora que vê a desconstrução de qualquer tipo de privilégios como uma ameaça comunista.

O panorama analítico que traçamos até aqui sinalizou um caminho pertinente para, agora, termos um eixo do qual partir para analisar as imagens de si que foram emergindo dos discursos analisados, a partir da modalização dos discursos e do processo de referenciação. Observaremos, na prática, como os meios de persuasão *logos* e *ethos* se relacionam, cada qual com suas especificidades e importância para a eficácia do discurso persuasivo. Cada um dos enunciadores marcaram seus discursos com determinados tons e é para esse aspecto que as nossas lentes agora se voltam: demonstrar os tipos de *ethos* que fomos encontrando ao longo das nossas análises. Para esse fim, seguiremos a ordem das publicações acima.

O enunciado “Minha família, minha regra!” encabeça a primeira publicação selecionada. Esse enunciado impulsionado pelo MESP apresenta um processo de modalização que marca um enunciador com tom impositivo e exclamativo (revela, por exemplo, um tom emocionado e inflamado). Esse *ethos* incorpora um conhecimento compartilhado de um modelo educativo que restringe o papel do professor e faz circular o conceito de família como aquela que dita as regras morais e religiosas dos educandos,

⁶⁹ Argumento desenvolvido em PRIORE, M.; VENANCIO, R. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010, p. 252-253.

imagem essa que, conseqüentemente, faz surgir outros *ethos* que aderem (ou não) ao argumento. Os discursos erguidos a partir dessa proposição mostraram um campo controverso.

Os argumentos de E1 mostram um *ethos* de um enunciador assertivo, que passa certeza daquilo que está afirmando e que incorpora um tom progressista de uma visão de família e educação, que, inclusive, encontra eco no discurso de E3 e E4. Incorpora-se um tom que preza uma educação que passe pelo “respeito” às variadas formas de família que compõem o cenário brasileiro, pela “tolerância” e pela “empatia”. Em contrapartida, vemos nos argumentos de E2 um *ethos* envolto por um tom religioso conservador (cena englobante) que condena a visão de mundo compartilhada por E1 e ameaça esse posicionamento com a volta de Jesus.

Continuando, encontramos no discurso de E5 o aflorar de um *ethos* convicto que julga negativamente a função do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e os menores que estão sob a tutela desse órgão. Nessa linha, esse órgão estatal relacionado, dentre outras coisas, à garantia do direito à educação encontra um enunciador que, em um tom qualificador e antiesquerda, o taxa pejorativamente como um aparelho da esquerda utilizado unicamente para criar educandos obedientes, julgados como “robôs da esquerda”. Com isso, esse enunciador incorpora o papel de um fiador que “revela” o real objetivo do ECA e que, ainda, apresenta uma saída para livrar o Brasil desse “mal” que o acomete.

Quando refletimos sobre os argumentos de E6 vemos sobressair um *ethos* em um tom conservador que reconhece como válido somente um modelo de família nuclear tradicional (pai, mãe e filhos) e que faz surgir um tom de rejeição e preconceito acerca dos outros modelos de família que existem na sociedade brasileira. Além disso, emerge também um *ethos* que estereotipa a figura do professor, em um tom de meritocracia, formando um conceito sobre professor (“preguiçoso”), que, segundo a visão do enunciador, não gosta de trabalhar, mas espera se aposentar cedo. Em um tom de julgamento, coloca a figura do professor como um ser corrupto, amorfo e o grande “vilão” do Brasil.

Observando o discurso de E7, vemos surgir um *ethos* que incorpora uma ideia de educação voltada para os conteúdos básicos necessários para possibilitar, futuramente, ao educando alguma garantia de trabalho – o comentário de E7 sugere que ele não vê

importância em disciplinas voltadas para o convívio social do educando. Esse ensino moral e religioso que, na perspectiva dos apoiadores do MESP, deve ser ensinado pelos pais e não pelos professores, encontra lugar no enunciador E7 e que, em um tom de julgamento, qualifica o professor como um “doutrinador”.

Na segunda publicação analisada, há uma problematização sobre a solicitação que uma professora fez aos educandos: uma redação sobre determinada exposição que ocorreu no Queermuseu em 2017. Quando o MESP utiliza a sua página para propagar a reportagem que trata do assunto, o movimento assume um *ethos* que rotula, assume e compartilha a premissa de que professores são “doutrinadores”. Em um tom apocalíptico, o enunciador E8 apresenta um *ethos* convicto de que não existe mais saída para o Magistério. E8, em seu comentário, incorpora uma visão utilitarista de educação, em um tom liberal-conservador, que propõe a redução do número de professores em escolas e retira do campo da educação disciplinas voltadas para as ciências humanas, cabendo à escola transmitir somente conhecimentos que os educandos utilizarão no mercado de trabalho operacional. A figura do professor, nos enunciados de E8 e E9, é construída por um tom de julgamento que o qualifica como “canalha”, “inimigo” e “tarado”. Além disso, no argumento de E9 surge um tom conservador ao relacionar o pedido de uma redação sobre diversidade sexual, que prejudica o pensamento conservador heterossexual, aos casos de pedofilia no Brasil. Em um tom acusativo e denunciativo coloca os professores como potenciais abusadores ideológicos dos educandos.

No que se refere à terceira publicação analisada, o que primeiro fica assinalado no discurso propagado pelo *post* é um *ethos* anti-esquerda, que se posiciona contra os professores e qualifica-os como “esquerdistas”. Ainda, há a incorporação de uma imagem de si que polariza e prejudica: de um lado, estão os defensores de uma moralidade, dos bons costumes (a família brasileira), e, do outro, estão os professores, que não fazem parte dessa família, pois são julgados de forma generalizadora como sendo de esquerda, e esta esquerda é como se não fizesse parte dessa família que o enunciador incorpora. É uma extrema polarização que demoniza o lugar que é delegado ao outro. Essa demonização do professor como “esquerdista” e não como profissional capacitado da educação pode ser visto no argumento de E14, que mostra uma imagem de si ligada à religião e como sendo parte do que eles chamam de família de bem. O professor é, novamente, julgado e colocado na contraparte: não faz parte dessa família, é

o mal da sociedade. Em síntese, se o outro é o mal, eu sou o bem. Além disso, incorporando a imagem de si que está exibida na publicação, encontramos o emergir de um *ethos* anti-esquerda e nacionalista em tom convicto de que a bandeira dessa família de bem “jamais será vermelha”, em menção a partidos de esquerda que utilizam a cor vermelha em suas bandeiras. Nesse discurso, ainda, há aquela mesma voz que lança o professor no estereótipo de “ditador” e “doutrinador”. Essa voz antiesquerda é repetidamente endossada pelo argumento de E15 e é, além disso, revestida por um tom preconceituoso que sustenta e cria estereótipos (“feios”, “molambudos”, “drogados”) acerca desses professores qualificados como “de esquerda” e um *ethos* machista que ratifica o estereótipo da mulher enquanto “histérica”. Isso tudo, confirmado por um tom de nojo (“credo”) relativo a essa imagem que foi construída do professor.

Mais a frente, o argumento construído por E16 ressalta um discurso com um *ethos* preenchido de preconceito e que propaga estereótipos: esse professor de esquerda taxado pela publicação é tido como “sujo”, “cabeludo” e “maltrapilho”. Essa imagem de si desencadeia uma série de outros *ethos* que incorporam esses pensamentos, isto é, nos discursos de E17 (“cabeludo”, “barbudo”, “maltrapilho”, “militante de esquerda”), E18 (“se jogasse um kit [...] não ficava um”), E19 (“nojentos” e “sujos”), E20 (“ninguém tem pente?”) e E21 (“lixo”, “geração sem futuro”, “maconheiros”, “black bloc/anonymous”) despontam vozes preconceituosas que rejeitam a figura do professor. E aquele caráter religioso que já foi traçado em outros discursos está presente também no *ethos* de E21, que demoniza a figura do professor e coloca-o na posição de “servo de satã” e, além disso, apresenta um *ethos* anti-petista ao rotular pejorativamente os professores como “subproduto de 13 anos do governo do PT”.

Por último, a quarta publicação que expusemos começa com um enunciador que instaura um *ethos* enérgico sobre a manutenção ou não de menções ao termo “gênero” na Base Nacional Comum Curricular. Assistimos à incorporação de uma imagem que é totalmente contrária à denominada “ideologia de gênero”. Nisso, surge um *ethos* conservador ligado a um fundamentalismo religioso, que tenta reprimir e censurar a existência de uma educação sexual e diálogos plurais sobre gênero e sexualidade dos currículos educacionais. Além disso, é o emergir de uma voz conservadora liberal, a qual acredita que a supressão de órgãos estatais que representam a interferência do Estado no palco da família pode ser a saída para acabar com essa “ideologia de gênero”. A partir desse *ethos*, o enunciador E22 compartilha uma imagem de si antimarxista, que

propulsiona uma espécie de “faxina” no Ministério da Educação como a solução para a situação no Brasil.

Essa imagem está refletida no discurso do enunciador E23, que incorpora um *ethos* anticomunista. Como foi delineado no capítulo anterior, ideias comunistas e marxistas são englobadas como sendo perspectivas mais progressistas, portanto, contrárias a um pensamento conservador. Melhor dizendo, esses enunciadores, então, partem desse caráter conservador para pregar uma “limpeza” em órgãos estatais que estariam “infectados” por essa ótica progressista/marxista/comunista. Por fim, podemos observar no discurso de E25 um tom apocalíptico em relação à situação educacional em que o Brasil se encontra. Por meio da incorporação de um *ethos* antidemocrático encontra na violência (“[...] só na mão mesmo”) a saída para “colocar as coisas em ordem” no campo da Educação brasileira. Além disso, novamente, vemos aparecer a dicotomia: “pessoas de bem” que precisam lutar pelo bem do país versus outra parcela de pessoas que estão fazendo mal ao país, no caso, incluíram aí a figura do professor.

Voltando nossos olhares para as emoções despertadas pelos discursos e pelas imagens de si que deles se derivaram, o primeiro aspecto que sobressai é como a imagem dos professores, de pensadores da educação, de órgãos estatais e documentos reguladores pertencentes à área educacional são lançados como uma “figura do mal”. Eles foram deslocados de seus contextos, principalmente os professores (“não são professores”), visto que foram retirados de sua condição de profissionais da educação que buscam mediar as práticas pedagógicas visando ao aprendizado dos educandos. Nos argumentos com os quais nos deparamos foi possível observar como o professor e essas outras instâncias não estão na condição de interlocutores, mas, sim, como alvos de discursos violentos que ferem os seus movimentos na esfera social. A posição ocupada por esses segmentos é a do inimigo da nação, particularmente são inimigos dos nomeados “cidadãos de bem” do Brasil. Por consequência, é semeado um sentimento de ameaça, como se algo muito negativo e temível estivesse invadindo o Brasil através da Educação.

Contudo, não se trata de um mal qualquer, ele é bem situado pelos discursos: a Educação como um todo está tomada por agentes “esquerdistas”, “esquerdopatas”, “marxistas”, “comunistas”, que doutrina as crianças e os jovens e realizam uma espécie de “lavagem cerebral” para dominar a sociedade brasileira e submetê-la aos

domínios de uma ideologia comunista/marxista/esquerdista. Adjacentes a essas formas de referenciar e de qualificar, outras expressões, como “lixo”, “servos de Lúcifer”, “ser corrupto”, “canalha”, “tarado”, “massa de manobra de globalistas” e “doutrinadores” vão consolidando uma série de estereótipos que servem para insultar, principalmente, os professores. Por isso, nos contextos em que foram surgindo as publicações, essas expressões podem gerar a ira, por exemplo, em professores que não estão de acordo com esse lugar que é imposto a eles. Por outro lado, essas mesmas expressões, acompanhadas de argumentos que aproximam os professores de uma imagem de aproveitadores da audiência cativa dos educandos para doutrinar, podem gerar a indignação e endossar discursos de ódio contra os professores.

A palavra “doutrinar” já denota uma semântica negativa e, no contexto que estamos analisando, somente serve para ratificar esse efeito pejorativo de pregar uma doutrina para levar alguém a proceder de determinada maneira. Como efeito, esse cenário contribui para instigar o insulto, o desprezo pelo papel exercido pelos professores e, até mesmo, pela profissão em si, uma vez que englobam o magistério. Decorre disso, também, a demonização da esquerda, do marxismo e do comunismo. Sem diferenciar os seus aspectos, são reunidos como ideologias perversas que perpassam diversos períodos e instâncias da Educação. Os professores que doutrina hoje são os doutrinados pelos professores de ontem, como uma sequência que garantiria a infiltração e a permanência dessas ideologias no Brasil, isto é, do prosseguimento de uma “fé diabólica” que viria somente para prejudicar e destruir a sociedade. A reunião de todos esses enfoques vertem essas ideias em discursos violentos, utilizados, assim, para atingir, reprimir, inferiorizar e deslegitimar os professores e a Educação.

Outra operação discursiva que possibilita a concatenação de discursos violentos é a ridicularização da imagem do professor que observamos se erguer na terceira publicação que analisamos. São qualificados como “profissionais de esquerda”, “dão vexame”, são uma vergonha para o país, são aqueles que não fazem parte da “família brasileira”, são os abastardados. A partir disso, suas características físicas são referenciadas, colocando-os como sendo os “mais feios”, “mulambudos”, “com cara de drogados”, “sujos”, “maltrapilhos”, “nojentos”, “maconheiros”. São discursos *ad hominem*, que não dizem respeito, necessariamente, ao embate de argumentos, mas que atacam e que violentam, diretamente, a posição e a imagem dos professores. São formas de referenciar que vão circulando, construindo e reproduzindo preconceitos e discursos

de ódio. Junta-se a essa dimensão, o processo de estigmatização que marca de maneira negativa os professores e os educandos.

Na primeira publicação analisada, foi erguido um estigma para os professores: são preguiçosos. O comentário diz que eles não desempenham suas atividades e, ainda, querem aposentar cedo. Além disso, cria-se o estereótipo de professor como aquele que substitui horas do seu trabalho para dedicar-se a “greves”, “paralisações” e “invasões”. Para isso, o enunciador partiu de um conhecimento compartilhado na sociedade para sensibilizar o seu leitor e suscitar um sentimento de indignação. Nesse mesmo bloco de análise, outro estigma surge: os alunos são analfabetos funcionais. São aqueles que saem da escola sem saber “interpretar textos simples” ou sem saber as “4 operações”. Todo esse ônus é direcionado para o professor, o que suscita, ainda mais, a indignação e a ira. Articula-se a isso a instigação à violência, não só verbal, mas física, presente na expressão “só na mão mesmo”, utilizada como o único meio de a “família de bem” livrar o Brasil de toda essa doutrinação. O único fator que impede isso de acontecer, segundo o enunciador, é o “brasileiro” ser “manso”, outro estigma.

Por hora, além de todas essas operações discursivas, ao posicionarmos um olhar analítico perante a linha de raciocínio e perante os *ethos* que derivaram da primeira publicação, perceberemos como um caminho de não reconhecimento às variadas composições de família é edificado. Os diálogos sobre “ideologia de gênero” salientam a existência de um único paradigma de família. Há um sentimento de aversão aos outros modelos de família e cria-se um ambiente de reprovação, uma vez que fogem de um modelo tradicional. É a reprodução de um estereótipo que leva à exclusão e à discriminação. Além disso, a certeza da existência de uma “ideologia de gênero” nas escolas foi associada à figura do professor. Evoca-se um sentimento de indignação partindo da ideia de violação do educando, ato que foi descrito por um enunciador como “cerco sexista”, relacionado à “pedofilia” e praticado por “tarados”, no caso, referindo-se aos professores e à doutrinação que afirmam existir no que se refere à imposição de uma “ideologia de gênero”.

5. Considerações finais

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma aproximação em relação aos posicionamentos discursivos que tangenciam as principais preocupações elencadas pelos defensores do Movimento Escola Sem Partido (MESP). Uma lente analítica foi colocada sob os conteúdos mais recorrentes e que sustentam grande parte dos argumentos utilizados para se defender a aprovação de projetos de leis ligados ao Escola Sem Partido. Os debates e discursos analisados mostraram como as premissas que embasaram o surgimento e a atual continuidade do MESP estão disseminadas na opinião pública.

As análises demonstraram como o conceito adotado de retórica enquanto o inconsciente da linguagem colaborou para observarmos como os argumentos que surgiram estavam pautados em ideologias e em opiniões compartilhadas já presentes no espaço social brasileiro. Os enunciadores, longe de serem senhores daquilo que falam ou de uma verdade a priori, são interpelados, inconscientemente, por vias retórico-discursivas, pela ideologia, pela cultura e pelas circunstâncias. Nos discursos analisados, constatamos como a argumentação/persuasão foi edificada no encadeamento do *logos*, do *ethos* e do *pathos*, e como essas provas retóricas estão atravessadas pela ideologia e pela *doxa*.

A modalização no discurso contribuiu para mostrar como os argumentos analisados estão assentados, principalmente, em uma base de modalizações epistêmicas, assertivas e apreciativas, isto é, como esses discursos estão modalizados na base da certeza e da qualificação. Esses discursos edificaram imagens de si dos enunciadores no nível de crença na certeza naquilo que está sendo falado, portanto, as ideologias e opiniões compartilhadas foram colocadas, na maioria das vezes, em uma base assertiva. Além disso, partiram de expressões qualificadoras para criar e reproduzir maneiras de referenciar a figura do professor, do educando e da Educação.

Através de formações ideológicas de caráter conservador, liberal, até mesmo machista, foram sendo edificadas diversas imagens de si, principalmente, ligadas ao *ethos* antiesquerda, anticomunista, antimarxista. Uma atmosfera polarizada foi construída para separar as “pessoas de bem” das “pessoas do mal” (professores, universidades, órgãos estatais ligados à educação, documentos reguladores da

educação). Com isso, o estudo conseguiu reunir uma série de formas de referenciar os professores, a Educação e os educandos. Diante do que foi visto, o campo educacional, quase que como um todo, é referenciado como sendo o grande mal do Brasil, juntamente com os professores. Estes são referenciados como “doutrinadores”, “dominadores”, “esquerdistas”, “esquerdopatas”, “marxistas”, “comunistas”, “servos de Lúcifer”, “vilões”, dentre outros. Os educandos são qualificados, principalmente, como analfabetos funcionais. Os órgãos educacionais, os documentos norteadores da educação e processos seletivos são qualificados como sendo todos aparelhados e dominados pela esquerda brasileira.

Foi possível constatar como esses argumentos e imagens de si possuem forte poder de moldar as opiniões, os comportamentos sociais e os afetos humanos. Por fim, analisamos como os discursos foram edificados através de operações discursivas, como, por exemplo, estigmas, estereótipos, demonização, ridicularização, que comportam em seu interior a capacidade de fazer circular na opinião pública brasileira discursos de ódio contra a figura do professor, da Educação e dos educandos.

6. Referências

AMOSSY, R. **Da noção retórica de ethos à análise do discurso**. In: *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008, p. 9-23.

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. Coordenação da tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira; tradução de Angela M. S. Corrêa ... [et al.]. São Paulo: Contexto, 2018.

AMOSSY, R. **Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares**. Tradução de Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira. EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n. 1, p. 129-144, nov. 2011. Disponível em: <http://www.uesc.br/revistas/eidea/english/revistas/revista1/eideaartigo12.pdf>.

AMOSSY, R. **A interação argumentativa no discurso literário: da literatura das ideias ao relato de ficção**. Linha d'água (Online), São Paulo, v. 29, n. 2, p. 5-41, dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/119997/120192>.

ANTUNES, C.C; CORDEIRO, A. A. A. **Gênero textual: facebook**. Artigo publicado na Revista Eletrônica da Faculdade Inesul. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_50_1504039789.pdf.

ARISTOTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1998. Introdução de Manuel Alexandre Júnior. Tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena.

BAGGENSTOSS, G. A. **Análise da pertinência jurídica do Programa Escola Sem Partido com base no critério da proporcionalidade e nos controles de evidência e justificabilidade aplicados pelo Supremo Tribunal Federal**. Revista de Argumentação e Hermeneutica Jurídica. Curitiba, v. 2, n. 2, p. 22-40, Jul/Dez. 2016. Disponível em:

<http://www.indexlaw.org/index.php/HermeneuticaJuridica/article/view/1265>. Acesso em: 01 de dez. 2017.

BERNARDO, J. C. O. **Hipertexto, diversidade e gênero textual no facebook**. Artigo publicado em 2014 nos Anais do SIELP. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/99.pdf>.

DORE, R. **Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?** Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set.-dez., 2014.

DUTRA, I. F. **Concepção de escola e educação em Gramsci**. Trabalho de Conclusão de Curso. Aberlado Luz, 2018. 21 f.

FARIAS, S. A. L. S. **Gêneros textuais em livros didáticos: uma análise de duas coleções do ensino médio**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. 167 f. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/24475/1/Sandra%20Aparecida%20Lima%20Silveira%20Farias.pdf>.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. 1. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

FIORIN, J. L. **Argumentação e discurso**. São Paulo: Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso. vol. 9. no.1. Jan./July 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732014000100005.

FRIGOTTO, G. **Escola ‘sem’ partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP, Uerj, 2017.

GALINARI, M. M. **Sobre o ethos e AD: tour teórico, críticas, terminologias**. DELTA – Documentação de estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, 2012. v. 28, n.1.

GALINARI, M. M. **Logos, ethos e pathos: “três lados” da mesma moeda**. Alfa, São Paulo, 58 (2): 257-285, 2014. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198157942014000200257&lng=pt&tlng=pt.

GALINARI, M. M. **A Análise do Discurso contra a Retórica: demolindo mitos e deuses**. In: *Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques*. Organização: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. Coimbra: Grácio Editor, 1ª ed, 2016.

GALINARI, M. M. **Identificando os “Discursos de Ódio”: um olhar retórico-discursivo**. *Rev. Estud. Ling.*, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 1697-1746, 2020.

MACEDO, E. *As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n.º. 139, p. 507-524, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/873/87351644014/>. Acesso em: 01 de dez. 2017.

MACHADO, I. L. **Breves considerações sobre índices de modalização e práticas de leitura**. In: *Caligrama*, Belo Horizonte: 2001, p. 63-77.

MAINGUENEAU, D. **Ethos, cenografia, incorporação**. In: *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018, p. 69-92.

MEYER, M. **A retórica**. Revisão técnica Lineide Salvador Mosca. Tradução Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.

MINTO, L. W.; RODRIGUES, F.C.; GONZALES, J. A. **Notas sobre 'Escola sem partido'**. 2016 (Dossiê). Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2016/10/Notas-sobre-Escola-Sem-Partido.pdf>. Acesso em: 27 de novembro de 2017.

MIKHAIL, B. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MONDADA, L. DUBOIS, D. **Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação.** In: *Referenciação*. CAVALCANTE, M, M. RODRIGUES, B. B. CIULLA, A. (organizadoras). São Paulo: Contexto, 2003. – (Coleção clássicos da linguística)

NEVES, M. H. M. **Imprimir marcas na linguagem. Ou: a modalização na linguagem.** In: *Texto e Gramática*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 151-221.

NIETZSCHE, F. **Curso sobre a retórica.** In: *Da retórica*. Madrid: Editorial Trotta, 2000.

NIETZSCHE, F. **Sobre a verdade e a mentira no Sentido Extramoral.** São Paulo: Hedra, 2008.

PARAÍSO, M. A. **A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência.** *Currículo sem fronteiras*, v. 16, n.3, p. 388-415, set./dez. 2016. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 01 de dez. 2017.

PAVEAU, Marie-Anne & SARFATI, Georges-Élia. **As grandes teorias da linguística.** São Carlos: Claraluz, 2006, p. 173-190.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradutora: Eni Pulcinelli Orlandi [et.al]. 2. ed. Campinas, São Paulo. Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, M; FUCHS, C. **A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas.** In: GADET, F; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pechêux*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Editada da UNICAMP, 1997. p. 163-171; 176-187.

PERELMAN, C.; OLBERECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação: a Nova Retórica.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PLANTIN, C. **L'argumentation.** Paris: Le Seuil, Mémo, 1996.

PLEBE, A. **Breve história da retórica antiga**. Tradução e notas de Gilda Naécia Maciel de Barros. São Paulo: EPU, 1978.

PRIORE, M.; VENANCIO, R. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010, p. 252-253.

RAMOS, Moacyr Salles; STAMPA, Inez. **Subversão e resistência docente: notas sobre a ditadura militar e o Programa Escola Sem Partido**. Espaço do Currículo, v. 9, n.2, p. 249-270, Maio a Agosto de 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 01 de dez. 2017.

REAL, D. da C. V. **Alfabetização política e engajamento secundarista em tempos de “Escola Sem Partido”**. I Seminário de Ciências Sociais – PGCS/UFES. 10 e 12 de agosto de 2016, UFES, Vitória – ES. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/scs/article/view/16017>. Acesso em: 01 de dez. 2017.

REZENDE, W. S. **A retórica além da literatura**. Rónai: Revista de Estudos Clássicos e Tradutórios. UFJF – Juiz de Fora. 2014. V.2 N.2 pp. 131-147.

SILVA, D. N. **The circulation of violence in discourse**. In: *Language and Violence: pragmatic perspectives*. Edited by Daniel N. Silva. John Benjamins B.V. 2017. v. 279.

SILVA, D. N.; ALENCAR, C. N. de. **A propósito da violência na linguagem**. Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas, Jul./Dez. 2013. p. 129-146.

SOUZA, M.J. **Discurso de ódio e dignidade humana: uma análise da repercussão do resultado da eleição presidencial de 2014**. Trab. linguist. apl. vol57. no 2. Campinas. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132018000200922.

TOSO, B. T. **Gênero e militância: a gestão das distâncias e a disputa por sentidos no discurso da *Marcha das Vadias***. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais. 284 f. 2019.

WELLBERY, D. E. **Retoricidade: sobre o retorno modernista da retórica.** In: *Neo-retórica e desconstrução*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. [10-42]

ZINET, C. **Especialistas desconstroem os 5 principais argumentos do Escola sem Partido.** Centro de referências em Educação Integral. 2016. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/especialistas-desconstroem-os-5-principais-argumentos-escola-sem-partido/>. Acesso em: 27 de novembro de 2017.

<https://www.programaescolasempartido.org/movimento>. Acesso em: 27 de novembro de 2017.

Anexos

Anexo 1 – Aparelhamento das Instituições Públicas

Figura 14

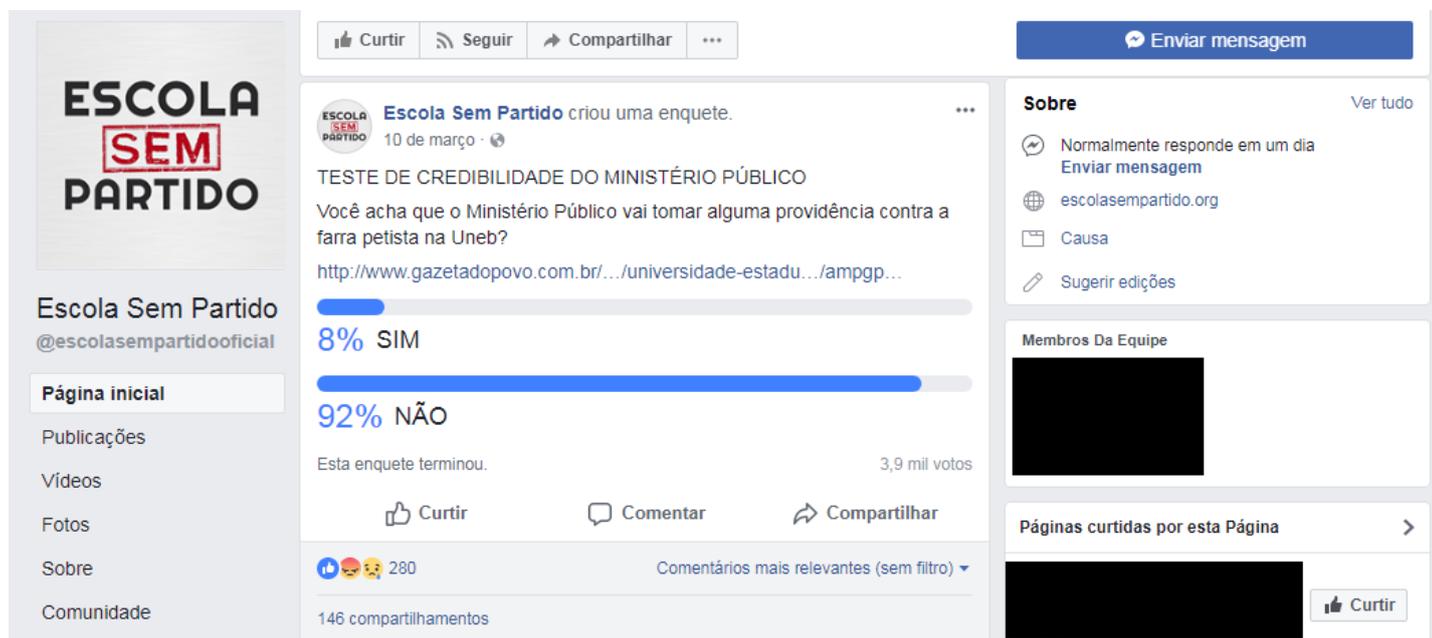


Figura 15



Fonte:

<https://www.facebook.com/pg/escolasempartidooficial/>

Figura 16

The image shows a Facebook post from the page 'Escola Sem Partido'. The post is titled 'ÓTIMA EXPLICAÇÃO SOBRE A QUESTÃO DOS "DIREITOS HUMANOS" NA REDAÇÃO DO ENEM' and is dated '2 de novembro de 2017'. The text of the post reads: 'Lembrando que, embora fale em "direitos humanos", o que o INEP está de fato exigindo é o respeito ao POLITICAMENTE CORRETO.' Below the text is a video thumbnail with the title 'Direitos Humanos no ENEM | Escola sem Partido vs INEP | Era uma vez...'. The video is from 'O Tribunal Regional Federal da 1ª Região, em 25/10/2017,...' and is hosted on 'YOUTUBE.COM'. The post has interaction buttons for 'Curtir', 'Comentar', and 'Compartilhar'. On the right side, there is a 'Sobre' section showing the page's response time, website, and cause. Below that is a 'Membros Da Equipe' section which is currently empty. At the bottom right, there is a 'Enviar mensagem' button and a 'Páginas curtidas por esta Página' section.

Figura 17

This image shows a series of Facebook comments. The first comment, from a user with a blacked-out profile picture, reads: 'Minha filha fez o ENEM. Fiquei estarecida com a construções das questões! Essa prova devia ser anulada! É um deboche e não avaliação de conhecimento. É preciso fazer algo para resgatar a educação de 3o grau nesse país!!! O ENEM precisa ser extinto ou o Brasil vai naufragar de vez!!!!'. It has 31 likes. The second comment is partially obscured. The third comment says: 'Eu fiz a avaliação e notei este crime, da qual tirando algumas poucas perguntas, NENHUMA teve avaliação de conteúdo de ensino médio! As perguntas são interpretativas, de forma não muito clara e objetiva! ENEM-Exame Nacional do Ensino Marxista!'. It has 11 likes. The fourth comment reads: 'Já decidi que com meus filhos será faculdade particular mesmo, a menos que se mude muito o ensino público no país.' with 2 likes. The fifth comment says: 'Uma aluna minha disse que a prova estava uma baba - A preocupação do MEC estava mais na doutrinação que na avaliação.' with 12 likes.

Figura 18

This image shows two Facebook comments. The first comment, from a user with a blacked-out profile picture, reads: 'O ENEM continua dominando a área educacional com o cabresto e a mordação que a esquerda lhe determina. Antonio Gramsci festeja no inferno o sucesso do seu método para a aplicação do marxismo.' It has 7 likes. The second comment says: 'Trocar um bem real e concreto (Liberdade), por uma série de Direitos sociais (abstratos) e grande negócio para os Estadistaa'. It has 1 like. The third comment reads: 'Encontrei esta frase por aí e vem bem a calhar: "O universitário nasce bom, o ENEM é que o corrompe." a.d.' with 22 likes.

Figura 19

This image shows a single Facebook comment from a user with a blacked-out profile picture: 'O Enem eo MEC estão nas mãos de esquerdistas e por isso que temos que luta contra isso.' It has 22 likes.

Figura 20

Fonte:

<https://www.facebook.com/pg/escolasempartidooficial/>

This image shows a Facebook comment from a user with a blacked-out profile picture: 'O fato do INEP querer recorrer mostra todo seu viés político, assim como diversos outros exemplos mostram que todo MEC é também esquerdista. Não foi um mero caso de desatenção. A invasão de todo sistema educacional pela esquerda matou a preparação dessa geração para o futuro. É um câncer.' It has 20 likes.

Figura 21

This image shows a Facebook comment from a user with a blacked-out profile picture: 'Se não "esquerdar" vai se lascar... Essa seletividade acontece na sala, na prova (ENEM) e editorial (escolha dos livros). Aparelhamento da esquerda é escancarado.' It has 4 likes.

Anexo 2 – Doutrinação e os doutrinadores

Figura 22

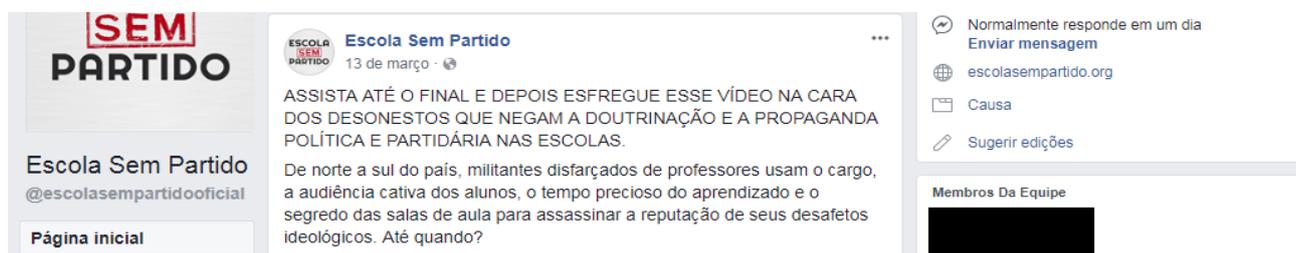


Figura 23

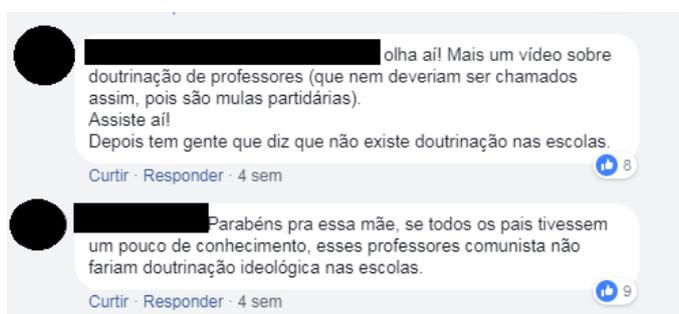


Figura 24

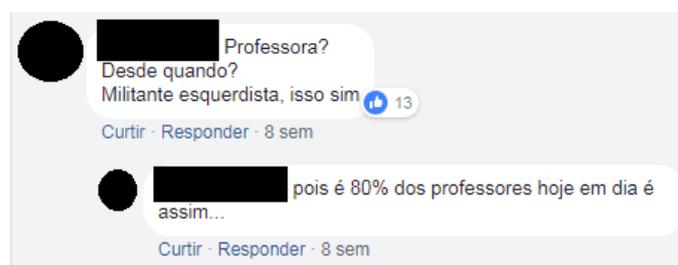


Figura 25

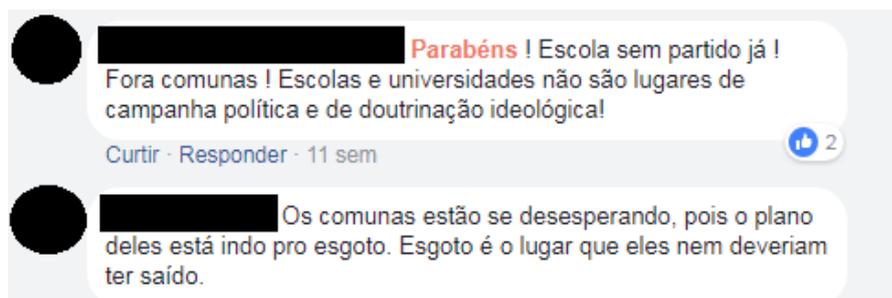
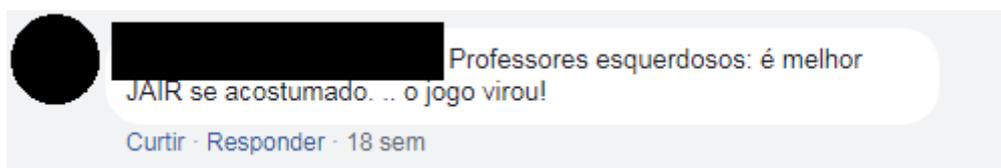


Figura 26

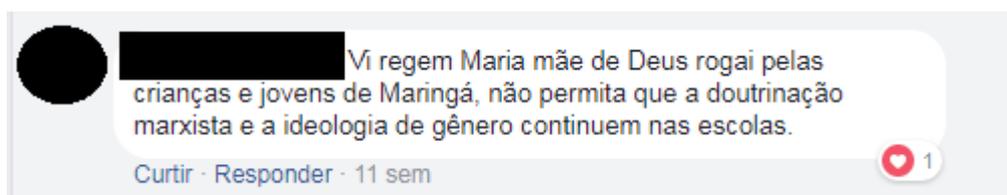


Figura 27

Anexo 3 - Ideologia de gênero

Figura 28

The image shows a Facebook post from the page 'Escola Sem Partido'. The post is dated 14 de novembro de 2017 and contains the text: 'NÃO SE ILUDAM: ISTO SÓ VAI ACABAR QUANDO OS RESPONSÁVEIS COMEÇAREM A SER LEVADOS À JUSTIÇA.' Below the text is a cartoon illustration of a man, a woman, and a child. Underneath the illustration is the headline: 'Imagem exposta para alunos menores de idade na escola Arnaldo Assunção, Caruaru – PE, aos 18/10/17, ilustra gays, lésbicas e transexuais'. Below the headline are three small images: one showing symbols of diversity, one showing a classroom scene, and one showing religious leaders. The post also includes a sidebar with navigation options like 'Página inicial', 'Publicações', 'Vídeos', 'Fotos', 'Sobre', 'Comunidade', and 'Eventos'. On the right, there are interaction options like 'Enviar mensagem', 'Causa', and 'Sugerir edições'.

The image shows a Facebook comment from a user whose profile picture is a black circle. The comment text reads: '... , o que observamos são professores tarados doutrinando crianças com socialismo, ideologia de gênero, expondo-as a nudez e interferindo em assunto que deve ser tratado no lar, como sempre foi. Enquanto isso, o ensino brasileiro é o pior do mundo e os alunos saem da escola analfabetos. Pode teimar o quanto quiser, mas as suas taras são problema seu. Escola é lugar de estudar.' Below the text are the options 'Curtir · Responder · 11 sem' and a thumbs-up icon with the number '2'.

Figura 29

The image shows a Facebook comment from a user whose profile picture is a black circle. The comment text reads: '... A nova tática dos psicopatas dissimulados é dizer que ideologia de gênero não existe. A ideologia de gênero foi criada para desconstruir o conceito de sexo biológico, ou seja, dizer às crianças que elas podem ser o que quiserem. Essa ideologia não tem nenhum respaldo científico, ela é uma das armas do comunismo pra destruir a sociedade.' Below the text are the options 'Curtir · Responder · 18 sem · Editado' and a thumbs-up icon with the number '16'.

Figura 30

The image shows a Facebook comment from a user whose profile picture is a black circle. The comment text reads: '... Absurdo. E continuam impondo suas aberrações ideológicas, atropelando a todos sem dó. Cavalheiros do caos, senhores do inferno, um dia vocês padecerão eternamente no inferno.' Below the text are the options 'Curtir · Responder · 11 sem' and a thumbs-up icon with the number '8'.

Figura 31

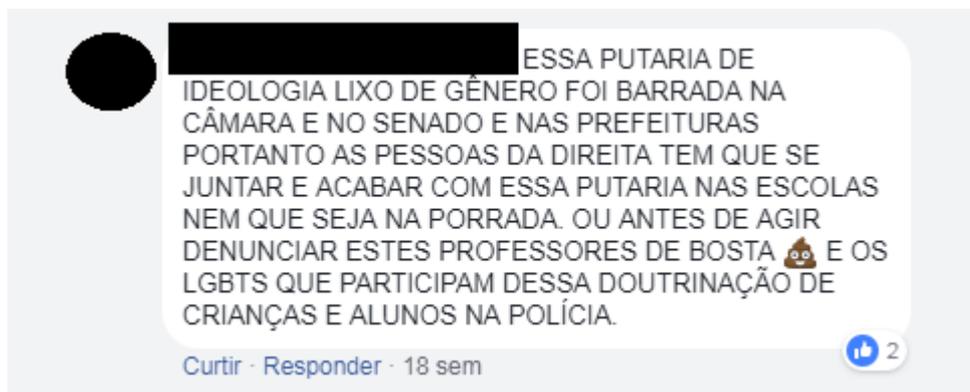


Figura 32

Fonte: <https://www.facebook.com/pg/escolasempartidooficial/>

Anexo 4 – Os teóricos e a doutrinação

Figura 33



Fonte: <https://www.facebook.com/pg/escolasempartidooficial/>

Figura 34

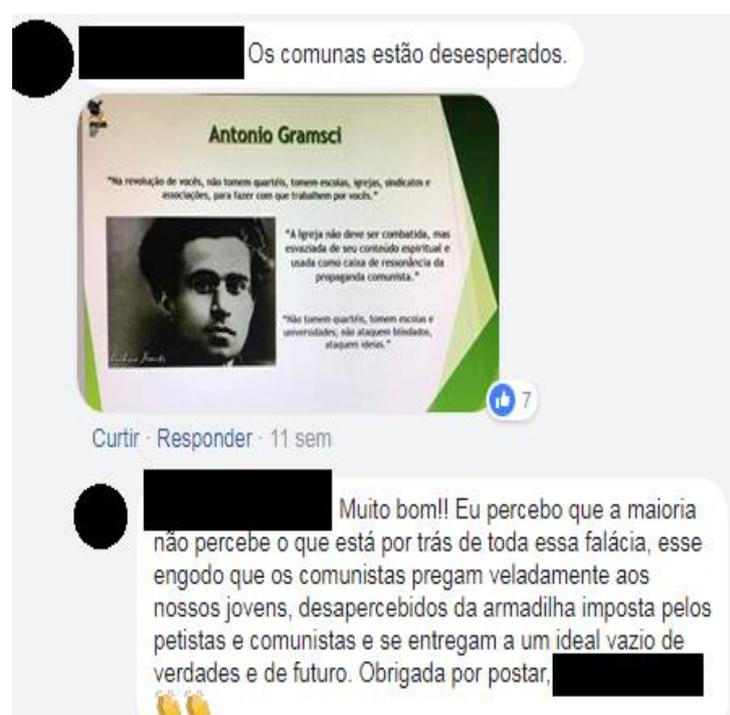


Figura 35

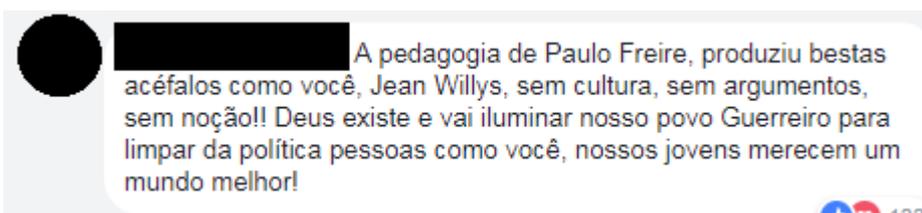


Figura 36

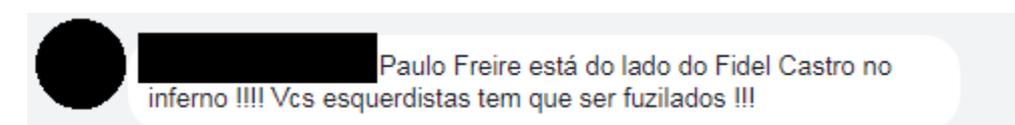


Figura 37