

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Mariza Gabriela de Lacerda

**AS FACES E AS VOZES DA POLÊMICA:
UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVO-ARGUMENTATIVA SOBRE A TEMÁTICA DO
PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO NA MÍDIA**

Belo Horizonte
2023

Mariza Gabriela de Lacerda

**AS FACES E AS VOZES DA POLÊMICA:
UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVO-ARGUMENTATIVA SOBRE A TEMÁTICA DO
PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO NA MÍDIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Wander Emediato de Souza

Belo Horizonte
2023

L131f

Lacerda, Mariza Gabriela de.

As faces e as vozes da polêmica [recurso eletrônico]: uma abordagem enunciativo-argumentativa / Mariza Gabriela de Lacerda. – 2023.

1 recurso online (381 f., il. color.): pdf.

Orientador: Wander Emediato de Souza.

Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso.

Linha de pesquisa: Análise do Discurso.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 372-381.

1. Análise do discurso – Teses. 2. Movimento Escola sem Partido (Brasil) – Teses. 3. Enunciação – Teses. 4. Opinião pública – Teses. 5. Mídia Social – Teses. I. Souza, Wander Emediato de. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD :418



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

**AS FACES E AS VOZES DA POLÊMICA: UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVO-
ARGUMENTATIVA SOBRE A TEMÁTICA DO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO NA
MÍDIA**

MARIZA GABRIELA DE LACERDA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA DO TEXTO E DO DISCURSO, linha de pesquisa Análise do Discurso.

Aprovada em 24 de agosto de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Wander Emediato de Souza - Orientador

UFMG

Prof(a). Rodrigo Seixas Pereira Barbosa

UFG

Prof(a). Daniervelin Renata Marques Pereira

UFMG

Prof(a). Paulo Henrique Aguiar Mendes

UFOP

Prof(a). Helcira Maria Rodrigues de Lima

UFMG

Belo Horizonte, 24 de agosto de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Daniervelin Renata Marques Pereira, Professora do Magistério Superior**, em 25/08/2023, às 08:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helcira Maria Rodrigues de Lima, Professora do Magistério Superior**, em 05/09/2023, às 09:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wander Emediato de Souza, Professor do Magistério Superior**, em 05/09/2023, às 15:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Henrique Aguiar Mendes, Usuário Externo**, em 11/09/2023, às 15:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rodrigo Seixas Pereira Barbosa, Usuário Externo**, em 11/09/2023, às 17:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_or_gao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2573258** e o código CRC **08A14445**.

Dedico esta tese a todas e a todos que me apoiaram e me inspiraram no desenvolvimento desta pesquisa, especialmente ao meu filho, Pedro Gael de Lacerda, razão do meu viver.

AGRADECIMENTOS

Elaborar uma seção guiada pelo ato de agradecer é um momento gratificante, não só por permitir o reconhecimento de pessoas e momentos que tornaram este ciclo possível no âmbito acadêmico, mas também por possibilitar reviver memórias e pilares fundamentais à minha formação como ser humano. Por isso:

Agradeço inicialmente ao meu filho, Pedro Gael de Lacerda, que foi concebido durante esta caminhada, permitindo-me a graça de sentir o pulsar da vida e de trilhar o caminho do amor materno.

À minha mãe, Rosemar da Silva Lacerda, exemplo de força, de esclarecimento e de perseverança, por me amar e me orientar como filha e como ser humano e por também ser uma avó amorosa e cuidadosa.

À memória de meu pai, Ronaldo Tadeu de Lacerda, por ter sido um pai amoroso, companheiro e lutador, por ter o melhor abraço do mundo e por me propiciar ensinamentos e memórias que sempre levarei na minha memória e no meu coração.

À minha amiga e comadre, Joana Fernandes Silva, por me acompanhar há décadas em minhas caminhadas de aventuras e desventuras com o seu amor e com a cumplicidade de sua amizade.

Aos familiares, aos amigos e às amigas que me acompanharam, de alguma forma, por esse e por outros enveredamentos, apoiando-me quando necessário.

À memória de minha avó, Haydée Siqueira, pela honra de ter recebido os seus carinhos e os seus cuidados como sua primeira neta.

À memória de Jobil Antonio Silva, que partiu enquanto eu finalizava a escrita desta tese, por ser uma figura paterna acolhedora e divertida cujo brilhantismo tive a honra de admirar.

Ao meu orientador, Wander Emediato de Souza, pela inspiração, pela acessibilidade, pela confiança e pela paciência no percurso trilhado em minha orientação e também por ter viabilizado a construção de saberes e experiências nos encontros e nos seminários do Núcleo de Análise do Discurso (NAD) e nos ateliês do grupo de pesquisa *“Interações polêmicas e violência verbal em temas sociais sensíveis”*.

Aos meus colegas de caminhada na pós-graduação Jaqueline Nogueira, Jaqueline Soares, Stener Carvalho, Ana Paula Franco, Marcos Zandonai e Leandro Landim pelas trocas de conhecimentos e experiências e pelas sensibilidades compartilhadas.

À memória da colega Elaine Fonseca, que foi levada precocemente pela Covid-19.

À Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pela educação pública, ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) pelo comprometimento com o ensino e aos servidores técnicos e administrativos pelo acompanhamento e pelas orientações.

Aos professores do POSLIN, pela aprendizagem inspiradora, pela construção e reconstrução de saberes e pela formação humana.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento à pesquisa.

Aos que desbravaram os caminhos da pesquisa científica e as tramas da linguagem, pelo acompanhamento na escrita acadêmica.

Aos membros da banca examinadora, pela disponibilidade e pela enriquecedora contribuição para com esta pesquisa.

Ao universo e ao cosmos, pelos mistérios dos quais não tenho ciência.

Ao pai Oxalá, gratidão.

“Chega mais perto e contempla as palavras.

Cada uma

tem mil faces secretas sob a face neutra

e te pergunta, sem interesse pela resposta,

pobre ou terrível, que lhe deres:

Trouxeste a chave?”

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

A educação pode ser entendida como uma prática socializada que envolve tanto a organização de um espaço interno escolar quanto a de um espaço externo social. Sua compreensão requer considerar ainda a presença de um *continuum* histórico, cultural e político, que acompanha e orienta os processos educacionais ao longo do tempo. Por isso, consideramos a iniciativa do Escola Sem Partido um tema polêmico e sensível por tratar do ensino sob a ótica restritiva da ideologia, situando-a em meio aos embates e às rupturas sociais enquanto mobiliza subjetividades e sensibilidades dissidentes. Nesse cenário, buscamos, nesta tese, compreender os papéis da linguagem nas trocas sociocomunicativas e intersubjetivas direcionadas ao tema polêmico em questão, investigando as facetas e as vozes dessa polêmica pública. Para tal, adotamos a pesquisa qualitativa e a análise documental interpretativa para fins metodológicos. Na organização do *corpus*, selecionamos dez textos opinativos em mídias informativas distintas, no intuito de compilar posicionamentos diversificados presentes na esfera pública. O arcabouço teórico do estudo situa-se no âmbito da Análise do Discurso e dos Estudos da Argumentação, com base em uma abordagem analítica integrada da organização enunciativa e argumentativa do discurso polêmico. Após a descrição e a análise dos dados, entendemos que a polêmica funciona como uma modalidade sociodiscursiva ao possibilitar a gestão de pontos de vista conflituosos, ilustrando a relevância do dissenso no regime democrático e nas discussões públicas direcionadas a temas relevantes para a sociedade. Concomitantemente, a enunciação revelou-se propícia à encenação de papéis e dizeres antagônicos, permitindo a atribuição de ações, a distribuição de processos e a expressão de nuances da subjetividade. Por sua vez, a argumentação mostrou-se uma via necessária à busca por respostas e razões, possibilitando a mobilização de elementos dóxicos, a eclosão de domínios avaliativos e o funcionamento da ideologia como arsenal argumentativo.

Palavras-chave: escola sem partido; polêmica; enunciação; argumentação; opinião; mídia informativa.

RÉSUMÉ

L'éducation doit être vue comme une pratique socialisée qui implique à l'organisation d'un espace scolaire interne et d'un espace social externe. Cela demande également voir la présence d'un continuum historique, culturel et politique, qui visent à réfléchir sur les motivations des processus éducatifs dans le temps. L'initiative de l'Escola Sem Partido [École Sans Parti], pour cette raison, est considérée un sujet controversé et sensible car elle parle de l'enseignement dans la perspective restrictive des idéologies, le plaçant au milieu des affrontements et des ruptures sociales tout en mobilisant les subjectivités et les sensibilités dissidentes. Dans ce scénario, c'est important comprendre, dans cet étude, les rôles du langage dans les échanges sociocommunicatifs et les intersubjectifs dirigés vers le sujet controversé en question, en étudiant les facettes et les voix de cette controverse publique. Comme ça, il fallait adopté la recherche qualitative et l'analyse de documents d'interprétation pour avoir des fins méthodologiques. Dans l'organisation du corps, ils étaient choisi dix textes d'opinion de différents médias informatifs, pour étudier des positions diversifiées présentes à la sphère publique. Le cadre théorique de l'étude existe au cadre des études d'analyse et d'argumentation du discours polémique. Après avoir décrit et analysé les chiffres, nous savons que la controverse ressemble une modalité sociodiscursive qui permet la gestion de points de vue contradictoires et qui excuse la pertinence de la dissidence dans le régime démocratique et dans les discussions publiques dirigées vers des questions pertinentes pour la société. Simultanément, l'énonciation s'est avérée très bien à la mise en scène de rôles et des dires antagonistes, permettant l'attribution des actions, la distribution de processus et l'expression de nuances de subjectivité. À son tour, l'argumentation s'est avérée encore comme une voie nécessaire à la recherche de réponses et des raisons, ainsi permettant la mobilisation d'éléments doxiques, l'émergence de domaines évaluatifs et le fonctionnement du contre-discours et de l'idéologie comme les arsenaux argumentatifs.

Mots clés : école sans parti ; controverse; énonciation; argumentation; opinion; médias informatifs.

ABSTRACT

Education can be understood as a socialized practice that involves as much the organization of an internal school space as of an external social space. Its understanding also requires considering the presence of a historical, cultural and political continuum that accompanies and guides educational processes over time. For this reason, we consider the Escola Sem Partido [School Without Party] initiative a controversial and sensitive issue because it deals with teaching from the restrictive perspective of ideology, placing it in the midst of social clashes and ruptures while mobilizing dissident subjectivities and sensitivities. In this scenario, we seek, in this thesis, to understand the roles of language in sociocommunicative and intersubjective exchanges directed to the controversial theme in question, investigating the facets and voices of this public controversy. To this end, we adopted qualitative research and interpretative documentary analysis for methodological purposes. In the organization of the corpus, we selected ten opinionated texts in different informative media in order to compile diversified positions present in the public sphere. The theoretical framework of the study is located within the scope of Discourse Analysis and Argumentation Studies, based on an integrated analytical approach to the enunciative and argumentative organization of the polemical discourse. After the description and analysis of the data, we understand that the polemic functions as a sociodiscursive modality by enabling the management of conflicting points of view, illustrating the relevance of dissent in the democratic regime and in public discussions directed to relevant issues for society. Concomitantly, enunciation proved to be conducive to the staging of antagonistic roles and sayings, allowing the attribution of actions, the distribution of processes and the expression of nuances of subjectivity. In turn, argumentation proved to be a necessary way to search for answers and reasons, enabling the mobilization of doxic elements, the emergence of evaluative domains and the functioning of ideology as an argumentative arsenal.

Keywords: school without party; polemic; enunciation; argumentation; opinion; informative media.

RESUMEN

La educación puede entenderse como una práctica socializada que implica tanto la organización de un espacio escolar interno como de un espacio social externo. Su comprensión requiere también considerar la presencia de un contínuum histórico, cultural y político, que acompaña y orienta los procesos educativos a lo largo del tiempo. Por esta razón, consideramos que la iniciativa Escola Sem Partido es un tema controvertido y sensible porque aborda la enseñanza desde la perspectiva restrictiva de la ideología, situándola en medio de choques y rupturas sociales y movilizand o subjetividades y sensibilidades disidentes. En este escenario, buscamos, en esta tesis, comprender los papeles del lenguaje en los intercambios socio comunicativos e intersubjetivos dirigidos al tema polémico en cuestión, investigando las facetas y las voces de esta controversia pública. Para ello, adoptamos la investigación cualitativa y el análisis documental interpretativo con fines metodológicos. En la organización del corpus, seleccionamos diez textos de opinión en diferentes medios informativos, con el fin de recopilar diversas posiciones presentes en la esfera pública. El marco teórico del estudio se sitúa en el ámbito del Análisis del Discurso y de los Estudios de Argumentación, a partir de un enfoque analítico integrado de la organización enunciativa y argumentativa del discurso polémico. Tras la descripción y el análisis de los datos, entendemos que la polémica funciona como una modalidad socio discursiva al permitir la gestión de puntos de vista conflictivos, ilustrando la relevancia del disenso en el régimen democrático y en las discusiones públicas dirigidas a cuestiones relevantes para la sociedad. Concomitantemente, la enunciación se mostró favorable a la escenificación de roles y dichos antagónicos, permitiendo la atribución de acciones, la distribución de procesos y la expresión de matices de subjetividad. A su vez, la argumentación demostró ser una vía necesaria para la búsqueda de respuestas y razones, posibilitando la movilización de elementos doxicos, la emergencia de dominios evaluativos y el funcionamiento de la ideología como arsenal argumentativo.

Palabras clave: escuela sin partido; polémica; enunciación; argumentación; opinión; medios informativos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: textos organizados como <i>corpus</i> da pesquisa	45
Figura 1: eixo da concordância e da discordância	62
Quadro 2: síntese das modalidades	70
Quadro 3: <i>ethos</i> e construção da autoridade	88
Quadro 4: os lugares sociais do discurso	104
Quadro 5: a assunção ou não assunção da Responsabilidade Enunciativa	242
Quadro 6: a coorientação, a antiorientação e a quase-PEC em relação a um PDV	243
Quadro 7: a integração de vozes de enunciadores locutores	249
Quadro 8: as posturas enunciativas no eixo da concordância e da discordância	250
Quadro 9: as modalidades e as suas confluências	255
Quadro 10: o modo de atribuição de referentes e actantes	259
Quadro 11: perguntas e papéis argumentativos na expressão da opinião	349
Quadro 12: processos argumentativos e domínios de avaliação	350
Quadro 13: movimentos argumentativos voltados para o contradiscurso:	356
Quadro 14: a causalidade na organização argumentativa	359
Quadro 15: compilação dos argumentos <i>ad hominem</i>	362

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AD – Análise do Discurso
- AIE – Aparelho Ideológico de Estado
- AIE – Aparelho Institucional de Estado
- ALEP – Assembleia Legislativa do Paraná
- ESP – Escola Sem Partido
- FTD – Frère Théophile Durand
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática
- IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
- MEC – Ministério da Educação
- MESP – Movimento Escola Sem Partido
- MPF – Ministério Público Federal
- NAD – Núcleo de Análise do Discurso
- ONG – Organização não governamental
- OXFAM – Oxford Committee for Famine Relief
- PCESP – Professores Contra o Escola Sem Partido
- PDV – Ponto de Vista
- PEC – *Prise em Charge*
- PEC – Proposta de Emenda à Constituição
- PL – Projeto de Lei
- POSLIN – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
- PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
- PT – Partido dos Trabalhadores
- RE – Responsabilidade enunciativa
- STF – Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
------------------	----

PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA E NATUREZA DA PESQUISA

1 A CONJUNTURA DO PROBLEMA DE PESQUISA

1.1 O Escola Sem Partido: um tema polêmico e sensível	23
1.2 A ideologia e as suas relações com o ensino	26
1.3 O Movimento Escola Sem Partido e a projeção da isenção ideológica ...	31
1.4 A polêmica em torno do Escola Sem Partido e da ideologia na escola	36

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

2.1 As abordagens da pesquisa	41
2.2 A análise do discurso e o analista como pesquisador	42
2.3 Perfil da amostra selecionada	44
2.4 Categorias de análise	46

PARTE II – ARCABOUÇO TEÓRICO

3 A ABORDAGE ENUNCIATIVA DE ESTUDO DA LINGUAGEM

3.1 A enunciação em Charles Bally	50
3.2 A enunciação em Émile Benveniste	52
3.3 A enunciação sob a ótica da Análise do Discurso	54
3.4 A enunciação na Teoria dos Pontos de Vista	56
3.4.1 Ponto de vista e instâncias enunciativas	57
3.4.2 Posturas enunciativas: coenunciação, subenunciação e sobre-enunciação	60
3.4.3 Referenciação e objetos de discurso	63
3.5 As modalidades e as suas funcionalidades	64

4 ARGUMENTAÇÃO E PROCESSOS ARGUMENTATIVOS

4.1 A origem retórica da argumentação	72
4.2 Os estudos modernos da argumentação: apontamentos	74
4.3 Da argumentação no discurso à argumentação na Análise do Discurso ..	75

4.4 A dimensão dialógica da argumentação: o contradiscurso	77
4.5 Os elementos dóricos como pontos de encontro	82
4.6 A construção de arsenais argumentativos	85
4.7 Argumentação e regimes de racionalidade	87

5 AS FACES DA POLÊMICA

5.1 A polêmica como um fenômeno multifacetado	93
5.2 A polêmica como encenação discursiva	95
5.3 A polêmica como modalidade argumentativa	99
5.4 A sociogenericidade da polêmica	101
5.5 A mediatização da polêmica e da opinião no espaço público	105
5.5.1 A sociogenericidade do texto opinativo	111

PARTE III – EIXOS E MOVIMENTOS DE ANÁLISE

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

6.1 A gestão dos dizeres, dos modos de dizer e dos objetos de discurso	118
6.1.1 O fazer enunciativo em T1	118
6.1.2 O fazer enunciativo em T2	131
6.1.3 O fazer enunciativo em T3	139
6.1.4 O fazer enunciativo em T4	149
6.1.5 O fazer enunciativo em T5	165
6.1.6 O fazer enunciativo em T6	182
6.1.7 O fazer enunciativo em T7	194
6.1.8 O fazer enunciativo em T8	206
6.1.9 O fazer enunciativo em T9	214
6.1.10 O fazer enunciativo em T10	227
6.2 O Escola Sem Partido e a construção da opinião na mídia: entre encenações e representações	241
7.1 A organização dialógica da argumentação: o contradiscurso, os elementos dóricos e a ideologia como arsenal argumentativo	262
7.1.1 A construção argumentativa em T1	263
7.1.2 A construção argumentativa em T2	273
7.1.3 A construção argumentativa em T3	277
7.1.4 A construção argumentativa em T4	285

7.1.5 A construção argumentativa em T5	294
7.1.6 A construção argumentativa em T6	305
7.1.7 A construção argumentativa em T7	312
7.1.8 A construção argumentativa em T8	322
7.1.9 A construção argumentativa em T9	328
7.1.10 A construção argumentativa em T10	338
7.2 Os processos argumentativos em torno do Escola Sem Partido	348
CONSIDERAÇÕES FINAIS	366
REFERÊNCIAS	372

INTRODUÇÃO

Aproximar-se das palavras, com a pretensão de contemplá-las, requer a disposição de também ser alvo de suas interrogativas, da ambiguidade das suas faces e da supremacia da sua arbitrariedade, conforme nos adverte Drummond em epígrafe. Ainda, se a percepção é variável de indivíduo para indivíduo, e se é a própria linguagem que viabiliza a sua expressão por meio da ordenação e da significação das palavras, cabe indagar, levando em conta a dimensão de uso da língua e as rupturas de um mundo estratificado, em que medida – ou desmedida – as perguntas podem ser elucidativas e as respostas questionáveis ao se constituírem como efeitos de discurso e de ajustes – e desajustes – (inter)subjetivos.

Tendo em mente essas inter-relações, a palavra pode ainda ser entendida como *um ato bilateral*, relacionando-se, simultaneamente, a quem a profere e a quem é destinada, tornando-se produto dessa confluência em que a expressividade do “*um*” se espelha no “*outro*”, como uma espécie de ponte sustentada justamente pelas suas extremidades (VOLÓCHINOV, 2018, p.205). Nesse sentido, enquanto construção que interliga duas partes separadas pelo distanciamento, a palavra, como estrutura, também pode apresentar sedimentações e rupturas, as quais interferem em seu caráter sistêmico, situado socialmente e historicamente, o que requer considerar também que a linguagem é um objeto não-transparente e que a palavra, enquanto signo, condensa uma materialidade (PÊCHEUX, 1995).

Por conseguinte, no âmbito do enunciado, em que a palavra torna-se ainda escolha lexical, os processos subjacentes à construção do sentido também apresentam um caráter duplo, no qual a significação, no molde de sua orientação explícita, requer um tipo de razão lógica e, nas bifurcações de sua dimensão implícita, mobiliza um outro tipo de razão, a histórica, em uma espécie de intervalo semântico no qual a atividade de linguagem se abriga, voltando para si, para o indivíduo e para a diferença (VOGT, 2009), retomando raciocínios, fatos e circunstâncias.

Dessa forma, considerando que a razoabilidade se orienta de acordo com os arranjos das palavras, no domínio das práticas sociocomunicativas não poderia ser diferente, principalmente no que diz respeito à interação de seus participantes, uma vez que o agir discursivo torna-se palco para representações em conformidade com a *mise-en-scène* linguageira projetada no ato de linguagem. Assim, tal evento também apresenta sua

duplicidade, relacionando-se tanto à produção quanto à interpretação dos discursos (CHARAUEAU, 2014).

Entretanto, é preciso reconhecer que a dualidade também pode ocorrer de forma conflitual, especialmente no âmbito da polêmica pública, na qual o antagonismo tende a se instaurar pelas vias do dissenso. Nessa configuração, a polêmica mostrou-se um caminho relevante para o estudo de relações discursivas conturbadas, edificando-se por meio de práticas discursivas reconhecidas e convencionalizadas na sociedade, o que requer levar em conta o fato de que pode apresentar diferentes facetas (MAINGUENEAU, 2010), estados (GARAND, 1998) e modalidades discursivas (AMOSSY, 2017), aspectos que tornam a sua investigação ainda mais desafiadora.

Ademais, a polêmica tende a encontrar, na instância midiática, agentes que se constroem como polemizadores, fazendo uso de sua forma lexicalizada no intuito de substantivar e adjetivar processos e situações, o que, de certo modo, pode banalizá-la (PLANTIN, 2003). Logo, é preciso compreender, em que medida, tais recursos são utilizados como estratégias enunciativas e argumentativas na esfera pública, principalmente pelo fato de esses elementos também estarem relacionadas a processos como a dicotomização, a polarização e a desqualificação do outro (AMOSSY, idem), os quais passam a integrar a construção de opiniões compartilhadas publicamente.

Em meio a tais componentes, esta tese surgiu inicialmente de inquietações sentidas por esta pesquisadora na condição de profissional da educação e de ex-estudante do ensino público, tendo presenciado e protagonizado, dentro e fora dos ambientes institucionais de ensino, situações e discursos diversificadas voltados para um mesmo movimento: avaliar a educação. Como denominador comum, destacavam-se, dentre outros aspectos, a desvalorização docente, o descaso com a educação pública, a desmotivação dos estudantes e os problemas curriculares. Em meio à sua recorrência, percebi o surgimento do Movimento Escola Sem Partido como uma iniciativa ameaçadora e distante da realidade e dos problemas educacionais, não só pelo seu distanciamento dessas questões centrais, mas principalmente pela sua intenção de normatizar e criminalizar o agir docente.

Quando ingressei no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (POSLIN-UFMG) e em seu Núcleo de Análise do Discurso (NAD), após iniciar as atividades do projeto de pesquisa institucional *“Interações polêmicas em temas sociais sensíveis: análise do discurso polêmico e da gestão interacional de pontos de vista em diferentes meios”*, pude aprofundar e ampliar os meus

conhecimentos acerca das facetas discursivas, argumentativas e interacionais da polêmica, passando a entendê-la como um fenômeno relevante no Brasil e no mundo. Dessa maneira, pude compreender a importância do dissenso nas sociedades democráticas, nas deliberações públicas e no tratamento conferido às temáticas sociais.

Com efeito, percebi que o objeto de estudo escolhido, até então entendido por mim como um tema polêmico, era também um tema que havia me sensibilizado. Enquanto tal, a fim de que pudesse contribuir com a minha área de formação e com a sociedade, constatei que, como pesquisadora, o exercício de sua investigação necessitaria de certos distanciamentos, pelo fato de dizer respeito a uma problemática ampla que estava além do desconforto que eu havia sentido inicialmente.

Sob esse prisma, em sua elaboração como uma construção direcionada ao saber científico, esta tese partiu do questionamento sobre quais seriam as facetas e as vozes da polêmica pública na organização enunciativa e argumentativa de produções textuais voltadas para a temática do Escola Sem Partido. Tomando como ponto de partida tal questão, criou-se a hipótese de que tais processos poderiam exercer funções necessárias à encenação discursiva do embate acerca da tematização do sensível e da construção da opinião no domínio midiático.

No intuito de orientar o seu desenvolvimento, o estudo pretendeu, por meio de seus objetivos específicos: analisar a organização enunciativa dos textos selecionados, compreendendo a descrição dos pontos de vista (PDV) assimilados ou não pelo locutor principal, as suas posturas enunciativas, as suas atitudes modais e o seu engajamento na construção de objetos de discurso; analisar a organização argumentativa dos textos, investigando a sua associação a domínios avaliativos, o funcionamento de elementos dóxicos e os usos de argumentos e raciocínios empregados no imbricamento do discurso com o contradiscurso e ainda relacionar aspectos preponderantes na organização enunciativa e na organização argumentativa do *corpus* ao tratamento discursivo dado à temática polêmica e à construção da opinião midiática.

Em sua composição, a tese foi organizada em três eixos. O primeiro trata da contextualização do tema da pesquisa e possui dois capítulos. No capítulo 1, serão apresentados aspectos conceituais direcionados à temática do Escola Sem Partido, a partir da conceitualização da ideologia, da discussão de suas relações com o ensino e da caracterização do tema em questão como uma polêmica pelas mídias informativas. No capítulo 2, trataremos dos aspectos metodológicos da pesquisa, tais como as abordagens

utilizadas, as relações entre a análise do discurso e o analista como agente de pesquisa, o perfil do *corpus* selecionado para o estudo e as categorias de análise utilizadas.

O segundo eixo é composto pelo arcabouço teórico-metodológico utilizado em sua fundamentação, apresentando três capítulos subsequentes aos anteriores. No capítulo 3, serão explicitados elementos relacionados à perspectiva enunciativa de estudo da linguagem, tratando de seu surgimento em Bally e Benveniste e de seu estatuto na Análise do Discurso para, em seguida, apresentar aspectos específicos da Teoria dos Pontos de Vista e das modalidades enunciativas. No capítulo 4, percorreremos a argumentação e alguns de seus processos, abordando seu surgimento na retórica, seus estudos contemporâneos e sua perspectiva no âmbito da Análise do Discurso. Também nos voltaremos, nesse âmbito, para a dimensão dialógica, os elementos dóxicos, os arsenais argumentativos e os regimes de racionalidade. No capítulo 5, serão sinalizados os elementos que conferem à polêmica diferentes faces, com base em seu funcionamento como registro, como modalidade discursiva e como modalidade argumentativa. Abordaremos ainda processos relacionados à mediatização da polêmica e à construção da opinião no espaço público.

O terceiro eixo é composto pelos percursos e movimentos da análise dos dados e está organizado em dois capítulos. No capítulo 6, apresentamos a análise interpretativa do *corpus* em sua organização enunciativa. No capítulo 7, efetuaremos a análise descritivo-interpretativa em sua organização argumentativa.

PARTE I
CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA E NATUREZA DA PESQUISA

1 A CONJUNTURA DO PROBLEMA DE PESQUISA

Neste capítulo, serão apresentados aspectos contextuais relacionados à temática deste estudo. Inicialmente, partiremos da caracterização do Escola Sem Partido como um tema polêmico e sensível. Em seguida, abordaremos o fenômeno da ideologia, relacionando-o ao cenário educacional. Também problematizaremos a iniciativa desse movimento em se autodeclarar sem ideologias. Por último, apresentaremos eventos e ações relacionados ao seu *status* de polêmica pública na sociedade brasileira.

1.1 O Escola Sem Partido: um tema polêmico e sensível

O funcionamento da língua relaciona-se intimamente às ações humanas, dotadas de aspectos subjetivos, e aos atos languageiros, perpassados por um universo de discursos que podem ou não ser compatíveis. Portanto, é por meio do discurso que o sujeito representa a si mesmo de forma intencional, guiado pelo desejo de se individualizar, o que faz com que o estudo analítico da língua necessite se atentar ao conteúdo do discurso e às suas rupturas, sob os quais serão construídos efeitos de sentido almejados por um *eu* que se dirige a um *tu* presente no fazer enunciativo (BENVENISTE, 1976) ou a um destinatário prototípico cuja imagem é projetada pelo sujeito da enunciação (CHARAUDEAU, 2001; 2012).

Ainda no que se refere ao espelhamento intersubjetivo do sujeito com o outro, observa-se o princípio da alteridade, de origem filosófica, no qual a definição do ser é pautada na diferença: o eu se constitui pela existência do não-eu. Por isso, ainda que os parceiros do ato de linguagem não estejam presentes sincronicamente, ambos precisam se reconhecer, de maneira simultânea, em suas semelhanças e diferenças, as quais se voltam para as particularidades dos diferentes papéis que assumem como seus parceiros, o sujeito comunicante e o sujeito interpretante, ou como seus protagonistas, o sujeito enunciador e o sujeito destinatário (CHARAUDEAU, *idem*).

Paralelamente, Charaudeau (2014, p.56) defende que o ato languageiro também se encontra envolto pela representação de uma relação contratual que

[...] pressupõe que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais estejam suscetíveis de chegar a um acordo sobre as representações languageiras dessas práticas sociais. Em decorrência disso, o sujeito comunicante sempre pode supor que o outro possui uma competência languageira de *reconhecimento* análoga à sua. Nesta perspectiva, o ato de linguagem torna-se uma

proposição que o EU faz ao TU e da qual ele espera uma contrapartida de convivência.

Além disso, o autor especifica que, no evento comunicativo, o direito à palavra é conferido ao sujeito pela sua identidade social, a qual funciona como um efeito de influência dado por antecipação, enquanto esse sujeito, ao se assumir como ser de fala, constrói a sua identidade discursiva. São essas nuances identitárias que constituem a sua competência comunicacional. No que diz respeito, especificamente, à segunda, as estratégias discursivas resultam, além da relação contratual, da avaliação do sujeito de uma margem de manobra sob a qual o seu fazer discursivo será desenvolvido em meio às restrições situacionais e às instruções formais do quadro comunicativo (CHARAUDEAU, 2009).

Nessa perspectiva, o posicionamento polêmico resulta de atitudes enunciativas voltadas para uma visada de captação cuja finalidade é estabelecer certa relação de autoridade que permita ao sujeito deixar claro o seu projeto de intencionalidade, seja pelo emprego de opiniões compartilhadas, seja pela afetividade causada por meio do impacto de impressões. Estipulados os objetivos almejados, o sujeito falante assume a posição de *fazer crer* enquanto ao interlocutor cabe o papel de *dever crer*. Sendo assim, a atitude polêmica tenta antecipar e/ou eliminar possíveis objeções, por meio do questionamento de valores que possam ser defendidos pelos interlocutores ou por um terceiro ou da destruição simbólica de um adversário, de suas ideias e até mesmo de sua pessoa.

De acordo com a perspectiva de Amossy (2017), a polêmica insere-se no âmbito do debate sobre questões atuais, geralmente direcionadas ao interesse público. Sua principal característica é a oposição entre discursos antagônicos presentes no interior de um confronto verbal, o que a torna palco para a manifestação discursiva de pontos de vista incompatíveis e para a representação discursiva do antagonismo, componente que se torna uma condição *sine qua non* desse fenômeno. Ademais, cabe salientar que, ao serem explorados pela mídia, os temas polêmicos se encontram atrelados a um contrato de comunicação midiático que os circunscrevem em um espaço público informativo relacionado à construção da opinião pública (CHARAUDEAU, 2016), o que lhes confere dimensões incalculáveis.

Nesse cenário, é possível conceber o Escola Sem Partido como uma polêmica pública, dado que se trata de uma questão atual direcionada ao interesse comum, a qual permite identificar a oposição de discursos antagônicos que se valem do dissenso para construir suas representações discursivas. Outrossim, torna-se relevante a sua

caracterização como um *tema social sensível* cujas crenças e valores passam a ser sensivelmente hierarquizados pelos seus participantes, isto é, por agentes sociais, o que torna pertinente a integração desse aspecto à polêmica pública e aos discursos polêmicos, dado que passam a ter na sensibilidade um componente que permite integrar a determinado problema o seu componente cultural (EMEDIATO, 2023).

De acordo com Perelman (1999, p.25), “Se o sentido é obra humana, e não a expressão de uma realidade objetiva, o principal perigo que se deve combater é o conflito das subjetividades, resultante da profusão de regras arbitrárias.” No entanto, o conflito de subjetividades pode ser um fenômeno inerente às sociedades democráticas e o perigo, ao contrário do que postulou o autor, seja justamente a eliminação do dissenso e do conflito, a fim de que se estabeleça como norma um consenso forçado que dificilmente abarcará a diversidades de posições subjetivas em uma sociedade aberta. Nesse sentido, Emediato (2023) busca dar algumas definições que permitam investigar o problema da sensibilidade social e da implicação dos sujeitos na polêmica pública:

Os temas sensíveis implicam os cidadãos de diferentes maneiras e sob perspectivas distintas, em especial, a *implicação axiológica*, ou as diferentes posições subjetivas, ideológicas, interpretativas que passam a circular em diferentes meios de comunicação, [...]. Os temas sensíveis engajam a sociedade em uma polêmica intensa e multilateral, cuja diversidade é, às vezes, dificilmente apreensível. (EMEDIATO, 2023, p.22)

Com base nisso, postula uma racionalização do sensível:

A noção de sensibilidade social remete a um regime de racionalidade do sensível. Em geral, pensamos a racionalidade dentro de uma perspectiva demonstrativa, lógica, impessoal, de análise do mundo, do contexto, das conjunturas, dos objetos. Pensar uma racionalidade do sensível permite-nos delimitar o conceito de tema social sensível para relações que um sujeito – ou uma comunidade enunciativa – mantém com os objetos sociais no âmbito empático-afetivo e axiológico. (idem, p.23).

O problema é complexo e passa, certamente, por uma certa delimitação conceitual capaz de situar determinados temas dentro de um princípio de pertinência (Charaudeau, 1993) que os alce à condição de tema sensível, a qual os tornaria legítimos no âmbito do debate social e democrático.

Nesse sentido, é preciso ter em mente que a sociedade é o produto de uma coesão, de uma espécie de comunhão de espíritos, o que passa pela partilha de valores, crenças e opiniões coletivas. A polêmica pública torna transparentes os antagonismos antes silenciados, permitindo, inclusive, aos estudiosos do discurso, identificar as diferentes

posições subjetivas, das mais moderadas e prudentes (a *prudentia*, a *phronésis*) às mais radicalizadas.

Ressalto ainda que, ao tratar anteriormente da temática do Escola Sem Partido, foi possível concluir que a polêmica

[...] pode ser entendida como um fenômeno que suscita, pelas vias do dissenso e da subjetividade, certa complexidade no que tange à construção não só da opinião pessoal como também da opinião comum, por essas serem, de certa forma, tributárias uma da outra, além de serem mediadas por práticas linguageiras que semantizam a realidade, transformando-a, o que demonstra sua importância para a compreensão de fatos enunciativos e de temas que envolvem a sensibilidade individual e coletiva. (LACERDA, 2023, p.213)

Portanto, uma investigação ampla de uma prática sociocomunicativa voltada para essa temática torna-se relevante para um maior entendimento dos aspectos que passam a compor a polêmica como uma modalidade discursiva e argumentativa, incluindo a junção de papéis e representações discursivas aos elementos ideológicos que se tornaram o centro de sua discussão.

1.2 A ideologia e as suas relações com o ensino

A noção de ideologia apresenta perspectivas teóricas distintas em seu recorrente processo de conceitualização, as quais podem ou não ser compatíveis. Nesse sentido, Eagleton (1997) pontua que, de Hegel e Marx a George Lukács, além de alguns pensadores marxistas posteriores, é possível traçar um eixo central em que o termo pode ser entendido de duas maneiras: uma *epistemológica* voltada para uma cognição envolta pelo real e pelo irreal, por meio de processos como a ilusão, a distorção e a mistificação e uma *sociológica* que tem como objetivo compreender as funções das ideias no contexto da vida social. Desse modo, é possível considerar a ideologia como uma forma esquemática e inflexível de entender o mundo ou como uma sabedoria simplória, gradual e pragmática relacionada ao cotidiano.

De acordo com Severino (1986), a palavra ideologia já era empregada por pensadores franceses no início do século XVII, os quais ficaram conhecidos como “ideólogos”. Contudo, seu sentido era restrito ao de estudo das ideias, pois a noção era formada unicamente por meio de impressões sensíveis que adotavam como ponto de partida uma visão empirista de conhecimento, a qual se fundamentava nas experiências dos sentidos. Posteriormente, com o advento do iluminismo, a concepção de razão tornou-se autônoma em relação a processos de formação do saber em eventos naturais e sociais.

Ainda que, sob essa perspectiva, tenha predominado o absolutismo do racional, o estudo da consciência mostrou-se um campo fértil para a investigação da dimensão ideológica do conhecimento, a qual, posteriormente, seria sistematizada pelo marxismo, perspectiva que se tornaria referência para estudos posteriores. Em linhas gerais, para essa vertente

[...] a ideologia é toda forma de *pensamento teórico*, cujo conteúdo se constitui de *representações ilusórias* do real objetivo, apresentadas como correspondendo aos interesses universais, mas correspondendo de fato aos *interesses particulares* das classes sociais e elaboradas com a finalidade de justificar o exercício do poder político sobre as outras classes ou grupos em decorrência do exercício do poder econômico fundado no domínio da propriedade privada (SEVERINO, 1986, p.10).

A partir dessa ótica, é possível observar que as representações do pensamento partem de um real pretensamente objetivo, uma vez que se torna território para o estabelecimento de relações assimétricas entre interesses universais e interesses particulares de um poder político subordinado a um poder econômico. A ideologia, nesse âmbito, surge como uma forma de camuflar e reproduzir a divisão da sociedade em classes. Com base nessa divisão social, torna-se relevante integrar o sensível como um fenômeno que transita entre temas que podem ou não ser sensíveis para certas comunidades, apresentando também suas rupturas, o que “[...] mostra que a sensibilidade social se constrói historicamente e é o resultado de como uma sociedade vive e debate seus problemas.” (EMEDIATO, 2023)

Além disso, no âmbito democrático, Rancière (1996) identifica a configuração de uma partilha do sensível na organização social, a qual

“[...] desfaz e recompõe as relações entre os modos do fazer, os modos do ser e os modos do dizer que definem a organização sensível da comunidade, as relações entre os espaços onde se faz tal coisa e aqueles onde se faz outra, as capacidades ligadas a esse fazer e as que são requeridas para outro.” (RANCIÈRE, 1996, p.52).

Nesse íterim, o consenso caracteriza-se como uma espécie de regime do sensível, evocando um comum paradoxalmente fragmentado. Assim, pelo fato de a sensibilidade implicar o investimento subjetivo dos indivíduos, uma temática polêmica como a do ESP, na qual o dissensão torna-se acentuada, traz à tona a necessidade de que haja certa disposição nas trocas linguageiras.

Por sua vez, Ricoeur (1990) aponta que é possível investigar o fenômeno ideológico sem priorizar a divisão social em classes proposta por Marx, por meio de um posicionamento que atravesse sua teoria sem se limitar às discussões e polêmicas pró e contra o marxismo e evite restringir a ideologia aos interesses da classe dominante, uma vez que é preciso considerar que a dominação está inserida em um fenômeno mais

abrangente: o da integração social. Com base em Max Weber, o autor parte do conceito de *ação social*, ao considerar que o comportamento humano é significativo no âmbito individual e, simultaneamente, guiado em função do comportamento do outro. Vale-se, também, do conceito de *relação social*, que acrescenta a esse duplo fenômeno um sistema de significações dotado de certa estabilidade e previsibilidade. Logo, é no nível de um significativo orientado e socialmente integrado pela ação que a ideologia se origina.

Ademais, o estudioso apresenta cinco traços que compõem o fenômeno ideológico em sua generalidade. No primeiro, identifica-se a necessidade de *representação* de uma autoimagem que permita recorrer à memória social e projetá-la para além de sua fundação, retomando e atualizando atos fundadores. No segundo, destaca-se o *dinamismo* impulsionado pelo exercício de práticas sociais, o que acaba por justificá-la e legitimá-la como necessária às próprias ações que orienta. No terceiro, tem-se a *simplificação* e a *esquemáticação*, as quais permitem condensar idealizações e representações comuns, conferindo-lhe um caráter dóxico que situa sua episteme no domínio da opinião. No quarto, reside seu caráter *operatório*, pois se pensa por meio da ideologia mais do que se pode pensar sobre ela, como uma espécie de código interpretativo não reflexivo e não transparente. No quinto, há o predomínio da *dissimulação* de uma temporalidade que não permite separar o novo do típico, processo que funciona como um esquema diretriz que pode acarretar, por exemplo, relações de ortodoxia e intolerância. “É por isso que a ideologia é ao mesmo tempo interpretação do real e obturação do possível. Toda interpretação se produz num campo limitado.” (RICOEUR, 1990, p.71).

No que diz respeito, especificamente, às relações entre ideologia e educação, Althusser (1980), por meio da retomada da noção marxista de Aparelho de Estado (AE), propõe sua distinção em dois corpos: os Aparelhos Repressivos de Estado, que funcionam pela violência e pertencem ao domínio público, e os Aparelhos Ideológicos de Estado, que atuam predominantemente pela ideologia, ainda que essa atuação possa se valer da repressão secundariamente, os quais se relacionam à sociedade civil. Neste, há realidades que se apresentam sob a forma de instituições especializadas, tais como o AIE religioso, o AIE escolar, o AIE familiar, o AIE jurídico, o AIE político, o AIE cultural, dentre outros. Em seu funcionamento, destaca-se, de forma predominante, o AIE escolar, o qual se consolida por meio da inculcação de saberes práticos que retomam a ideologia dominante, reproduzindo-a. Por conseguinte, as relações entre os indivíduos e as suas condições de existência no mundo real lhe são representadas pela ideologia, a qual, apesar de possuir natureza imaginária, se materializa nas práticas dos AIEs ao prescreverem ações humanas.

Sendo assim, só existe prática sob uma ideologia e só existe ideologia por meio do sujeito e para sujeitos, uma vez que o engendramento ideológico interpela indivíduos concretos em sujeitos.

Com base nesses apontamentos, observa-se que, para o autor, a noção de ideologia restringe-se à de dominação, tornando-se menos flexível do que a proposta por Ricoeur (1990). O mesmo ocorre com a noção de sujeito, que tende a se ater ao assujeitamento em decorrência de sua subordinação à ideologia dominante. Tendo isso em mente, é necessário pontuar que, mesmo que o sujeito transite entre as representações ideológicas da consciência e os aspectos materiais da história, não necessita ser visto como assujeitado em consequência de um determinismo social, uma vez que possui a capacidade de pensar criticamente e de efetuar suas próprias escolhas, podendo ser, inclusive, responsabilizado juridicamente por suas ações.

O caráter reprodutivista do sistema de ensino também é abordado por Bourdieu e Passeron (1992). Para os autores, a função externa do ensino concretiza-se na reprodução da divisão social em classes, a qual, no entanto, tende a ser se apagada pela sua função própria de inculcação do conhecimento, o que ilustra a sua função ideológica. Logo,

Se não é fácil perceber simultaneamente a autonomia relativa do sistema de ensino e sua dependência relativa à estrutura das relações de classe, é porque, entre outras razões, a percepção das funções de classe do sistema de ensino está associada na tradição teórica a uma representação instrumentalista das relações entre a Escola e as classes dominantes, enquanto que a análise das características de estrutura e de funcionamento que o sistema de ensino deve à sua função própria tem quase sempre tido por contrapartida a cegueira face às relações entre a Escola e as classes sociais, como se a comprovação da autonomia supusesse a ilusão da neutralidade do sistema de ensino (BORDIEU; PASSERON, 1992, p.204).

Com base nesse quadro, observa-se que a relatividade da autonomia escolar se vale da reinterpretação da realidade exterior por meio da elaboração de conteúdos teóricos voltados para a construção de saberes no campo escolar. Concomitantemente, outra correlação pontuada pelos autores no que diz respeito à sua função própria, embora seja dissociável das demais, é a formação de disposições duráveis e transferíveis, o *habitus*: esquemas comuns de pensamento, de percepção, de apreciação e de ação que modificam os indivíduos de forma sistemática, no intuito de que os agentes transformados sejam capazes de reproduzir a formação recebida.

Além disso, é possível identificar a ordenação de aspectos culturais que, ao serem ressignificados por meio de recortes e limites, servem de itinerários por orientarem a aprendizagem, impondo-se como necessários à consciência dos que os adquirem. Tal processo altera a cultura ao mesmo tempo em que a transmite, modificando o que seria um

legado coletivo em uma espécie de inconsciente individual e comum. Nesse âmbito, identifica-se a consolidação de um capital cultural que colabora com a perpetuação da desigualdade, uma vez que sua aquisição também ocorre de forma seletiva (BOURDIEU, 2007).

Ainda no que diz respeito às relações entre cultura e ensino, com base em Charlot (1983), o funcionamento ideológico da pedagogia escolar pode ser caracterizado por meio de três procedimentos: o apagamento da dimensão social da educação por meio da ênfase na cultura, a criação de uma concepção filosófica de cultura restrita à natureza humana e a subordinação de eventos sociais a essa concepção cultural. Como resultado, a cultura individual torna-se a essência da educação, que passa a conceber como não essenciais as estruturas e as lutas sociais, pois as desigualdades sociais acabam sendo diluídas em estágios culturais e seus níveis ontológicos.

Como resultado,

Mesmo que, de fato, a educação dependa das realidades sociais, a pedagogia acaba por afirmar que são as realidades sociais que dependem da educação; e essa dependência é ainda melhor assegurada porque a pedagogia a funde na consideração da ordem do universo. Para a pedagogia, só a educação, definida em termos éticos e filosóficos, pode preparar o indivíduo para a vida social. A determinação filosófica da natureza humana permite à pedagogia dizer o que deveria ser a sociedade e julgar essa sociedade real à luz dessa sociedade ideal pensada a partir da essência humana. Por conseguinte, as realidades sociais, as estruturas e as lutas são apreendidas em julgamentos de valor que se referem a esses critérios éticos: elas correspondem ou não aos valores humanos essenciais, que exprimem a humanidade profunda do homem (CHARLOT, 1983, p.79).

Somado a esse processo, o autor pontua que o ideológico não se restringe ao conteúdo das ideias que baseiam o fazer pedagógico, mas reside primordialmente em sua relação com a realidade. Dessa forma, o modo de pensar e conceber o real é que faz certas ideias assumirem um sentido ideológico. Contraditoriamente, nota-se que essas situações concretas também podem legitimar a ideologia, como visto no âmbito das práticas educativas e no caráter institucional da educação.

A partir de tais apontamentos, é possível perceber a ideologia como um fenômeno multiforme não só por envolver uma dimensão subjetiva relacionada ao sujeito e outra objetiva voltada para as práticas sociais coletivas, mas também por ser objeto de representações internalizadas e exteriorizadas que transitam entre o ideal e o material, apresentando diferentes funcionalidades.

Do mesmo modo, tendo em mente a complexidade dos processos relacionados às funções ideológicas, no contexto educacional, urge considerar, com base em Severino

(idem), que seu caráter reprodutivista não esgota sua totalidade, uma vez que a educação também pode desenvolver forças contrárias direcionadas à transformação social

[...] exatamente porque o processo social em suas múltiplas manifestações traz no seu âmago contradições profundas, ele fica sujeito a mudanças. Assim, se de um lado a educação pode disfarçar - legitimando-as ideologicamente - e abrandar as contradições e os conflitos reais que acontecem no processo social, de outro ela pode também desmascarar e aguçar a consciência dessas contradições - denunciando-as criticamente, negando-lhes a legitimidade (SEVERINO, 1989, p.96).

Nesse sentido, o autor acrescenta que, concomitantemente,

[...] a educação pode desenvolver também um discurso contra-ideológico, ou seja, desnudar, explicitando-o, o vínculo que relaciona as várias formas de discurso às condições sociais que o engendram e tornando manifestas as causas reais, denunciando as explicações que apelam para causas que o são apenas na aparência. Sem dúvida, o funcionamento ideológico, no sentido de mascaramento, é mais mecânico, mais automático, dotado de certa espontaneidade. Já o funcionamento contra-ideologizante pressupõe um esforço contra a inércia e o élan espontâneo de uma razão quase que instintiva. De um lado, a tendência dogmática a uma afirmação por uma consciência irreflexa, de outro a exigência de um esforço crítico de uma consciência reflexa (SEVERINO, 1989, p. 97).

Desse modo, é por meio da mobilidade da reflexividade e da capacidade de transformação que o processo educacional, movido por ações humanas historicamente, socialmente e culturalmente situadas, pode impulsionar mudanças concernentes não só ao seu funcionamento institucional, mas também aos papéis que lhe são conferidos no dinamismo e no pluralismo inerente às mudanças da própria sociedade.

1.3 O Movimento Escola Sem Partido e a projeção da isenção ideológica

A partir de uma perspectiva histórico-social, Severino (1986) apresenta três períodos que integram processos ideológicos na educação brasileira e seus respectivos impactos. No primeiro (1500-1889), identifica-se que, inicialmente, o Estado brasileiro recorre à ideologia da doutrina católica na organização institucional da educação, por meio de colaborações com instituições eclesiais cujos interesses eram comuns aos da classe dominante da qual era representante. No segundo (1889-1964), o governo, ao implementar sua política educacional, vai se desvencilhando dessa orientação e passa a focar na ideologia laica e liberal incorporada pela burguesia, que passou a considerar anacrônica e tradicional as orientações ideológicas do catolicismo. No terceiro (1964 em diante), a concepção de educação volta-se para uma modernização que ainda se relacionava à ideologia burguesa, por meio da incorporação de uma transnacionalidade. É nesse período

que o capitalismo se consolida e o ensino passa a incorporar o caráter tecnocrático da vida social. Em síntese, para o autor, é a mudança na configuração das políticas educacionais e a predominância de determinados posicionamentos ideológicos adotados pelo Estado que permitem traçar esse percurso, o qual, conseqüentemente, passa a ser dotado de significações e implicações distintas.

De modo similar, Romanelli (1986, p.19) constata que

[...] a evolução do sistema educacional, a expansão do ensino e os rumos que esta tomou só podem ser compreendidos a partir da realidade concreta criada pela nossa herança cultural, evolução econômica e estruturação do poder político. Cada fase da história do ensino brasileiro vai refletir a interligação desses fatores: a herança cultural, atuando sobre os valores procurados na escola pela demanda social de educação, e o poder político, refletindo o jogo antagônico de forças conservadoras e modernizadoras, com o predomínio das primeiras, acabaram por orientar a expansão do ensino e por controlar a organização do sistema educacional de forma bastante defasada em relação às novas e crescentes necessidades do desenvolvimento econômico, este cada vez mais carente de recursos humanos.

Nesse cenário, a autora acrescenta que a manutenção e o aprofundamento do processo de defasagem no desenvolvimento da educação tornaram-se vinculados às contradições políticas, as quais, por se orientarem pelas estruturas dominantes do poder, encontraram na legislação do ensino uma forma viável de instaurar suas imposições.

Por seu turno, Saviani (2008) indica que, desde o período da independência, as políticas públicas educativas apresentam como característica estrutural a descontinuidade, a qual tende a se materializar por meio de inúmeras reformas ora centralizadas ora descentralizadas pela esfera federal. Nesse sentido,

À descentralização representada pelo protagonismo das reformas de ensino estaduais que marcaram a década de 1920, seguiu-se um processo de centralização com as reformas de âmbito nacional encabeçadas por Francisco Campos, em 1931, com o ciclo das reformas Capanema entre 1942 e 1946, com a LDB de 1961 e com a legislação do regime militar nos anos de 1968 e 1971. (Saviani, 2008, p. 12)

Nesse imbróglio, a supracitada reforma Capanema, oficialmente conhecida como “Leis orgânicas” publicadas como decretos, serve de exemplo para a compreensão da interferência da ideologia no ensino. Conforme pormenoriza Romanelli (1986, p.159),

[...] o Governo procurou, na época, criar no ensino um mecanismo capaz de formar “individualidades condutoras”, mecanismo esse fundamentado numa ideologia política fundamentada numa ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista. [...] A lei chegou até a fazer alusão à existência de uma Juventude Brasileira, à semelhança das juventudes Nazista e Fascista existentes na Alemanha e na Itália.

Partindo desse histórico, destaca-se, na contemporaneidade, o surgimento do Escola Sem partido (ESP), criado em 2004 no intuito de representar e orientar pais e estudantes no combate a um pretensão “doutrinação ideológica” instaurado nas escolas brasileiras. Ainda que essa iniciativa vise coibir e criminalizar a prática docente, sendo percebida por muitos como uma ameaça, Girotto (2016) afirma que é preciso considerar que o ESP permite discutir o sentido da educação no Brasil ao retomar sua premissa central: a relação entre projeto de educação e projeto de sociedade. Para o autor,

Na história da educação, essa relação tem se mostrado evidente. No entanto, há, nas últimas décadas, uma lógica discursiva que visa difundir a ideia de uma educação neutra, supostamente desvinculada de um projeto de sociedade e de interesses de diferentes ordens. Tratar-se-ia, portanto, de uma educação com a finalidade única de dotar os indivíduos de conhecimentos, conteúdos, competências e habilidades, também concebidas como neutras, para que os mesmos possam se inserir no mundo (GIROTTI, 2016, p.70).

A lógica da neutralidade é um dos pilares desse movimento, que se inspira declaradamente na organização americana *No indoctrination*, a qual também busca combater uma pretensa doutrinação nas escolas americanas. Segundo Espinosa e Queiroz (2017), tal iniciativa também recorre ao apartidarismo com a finalidade de endereçar críticas aos professores, por meio da publicação de depoimentos em seu site que direcionam ataques a esses profissionais, principalmente os que criticam o conservadorismo. Tal alinhamento ideológico pode ser identificado, por exemplo, na seção *Quem somos* do site do ESP:

Quando começávamos a pôr mãos à obra, tomamos conhecimento de que um grupo de pais e estudantes, nos EUA, movido por idêntica preocupação, já havia percorrido nosso caminho e atingido nossa meta: NoIndoctrination.org. Inspirados nessa bem sucedida experiência, decidimos criar o EscolasemPartido.org, uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária. (ESCOLA SEM PARTIDO, site)

Tomando como base o nome *No Indoctrination*, percebe-se que o combate à doutrinação constitui, pretensamente, sua ação central, assim como no caso do movimento brasileiro. Nesse cenário, segundo Sears e Hughes (2006), os embates entre a noção de doutrinação e a noção de educação estão inseridos no crescente interesse de que o ensino viabilize a construção da cidadania. De um lado, identifica-se o predomínio da aceitação acrítica da doutrina em detrimento da evidência; por outro a iniciativa de avaliar possibilidades tendo como respaldo o evidencial. Sendo assim, a doutrinação se baseia em slogans e dogmas e uma concepção enciclopédica do conhecimento. Na educação, busca-se, ao contrário, um conhecimento aprofundado, por meio da criação de uma base de

conhecimento substantiva, a qual se mostraria condizente à construção de uma educação cidadã.

Diante desse paralelo, ainda que sejam divergentes, tais concepções trazem à tona suas respectivas bases ideológicas, demonstrando que a lógica da neutralidade não se sustenta. A perspectiva do ESP, por exemplo, baseia-se em uma tentativa de apagamento ideológico por parte de seus adeptos e da atribuição de ideologias específicas aos professores, restringindo-as principalmente ao domínio de atividades militantes de cunho político e partidário. Nesse âmbito, destaca-se, a título de ilustração, a formação do termo “ideologia de gênero”, criado no intuito de evitar a discussão sobre gênero nas salas de aula e reforçar o ideal de família “tradicional”, sem, no entanto, estar incluso na literatura científica, o que torna duvidoso o seu emprego como um conceito. (PENNA, 2015). Assim, como adverte Ricoeur (1990, p.65), é fácil admitir que quem denuncia algum mal dele se isenta, pois “[...] a ideologia é o pensamento de meu adversário; é o pensamento do *outro*. *Ele* não sabe. *Eu*, porém, sei.”.

Em seguida, na seção *Apresentação*, é possível identificar outros elementos que compõem o ideário do ESP:

Numa sociedade livre, as escolas deveriam funcionar como centros de produção e difusão do conhecimento, abertos às mais diversas perspectivas de investigação e capazes, por isso, de refletir, com neutralidade e equilíbrio, os infinitos matizes da realidade.

No Brasil, entretanto, a despeito da mais ampla liberdade, boa parte das escolas, tanto públicas, como particulares, lamentavelmente já não cumpre esse papel. Vítimas do assédio de grupos e correntes políticas e ideológicas com pretensões claramente hegemônicas, essas escolas se transformaram em meras caixas de ressonância das doutrinas e das agendas desses grupos e dessas correntes.

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, conveniência ou covardia.

O Escola sem Partido foi criado para mostrar que esse problema não apenas existe, como está presente, de algum modo, em praticamente todas as instituições de ensino do país. (ESCOLA SEM PARTIDO, website)

Conforme tal seção, percebe-se a construção da liberdade como um valor que deveria nortear o agir escolar, que, por sua vez, precisaria estar alinhado a esse ideal. Na perspectiva de Apple (2003), é possível considerar a liberdade como uma palavra-chave nas discussões atuais sobre educação e seu uso costuma ser associado ao modo como os indivíduos são e como as instituições devem ser em relação a esses indivíduos. No contexto do embate educacional, a divergência de posicionamentos ideológicos tende a tornar os seus significados distintos e a sua garantia restrita a determinados grupos. Tal relação pode ser exemplificada pela principal ação do Escola Sem Partido: a proposição de um

anteprojeto de lei cuja principal medida é a afixação de um cartaz estipulando os deveres do professor em todas as salas do ensino fundamental e do ensino médio e também nas salas dos professores, no intuito de prescrever e restringir as ações docentes.

Outro ponto a ser considerado, segundo Penna (2015), é a concepção de escolarização em oposição à de educação, a qual funciona como uma característica do discurso do ESP ao postular que o professor não é educador e de que educar não é instruir. De acordo com essa visão, baseada em Moreira (2012)¹, a família seria responsável por educar, enquanto ao professor caberia a função de instruir:

Educar é missão própria dos pais. Mais que pão, os pais devem dar educação aos seus filhos. Pão, agasalho e abrigo podem ser à criança dados até por estranhos: por vizinhos, por instituições de assistência, pela autoridade. Bens materiais podem ser dados sem amor a quem os recebe, sem que o benemerente conheça o beneficiado. Mas a educação tem que ser dada por quem conhece o educando: por quem o ama! Amar uma criança a ponto de poder educá-la não é tarefa fácil, que possa ser exigida de todo e qualquer professor. Os males que a falsa tese do professor-educador já causou são alarmantes. Essa tese dá uma aura de prestígio ao professor e um alívio de responsabilidade aos pais. Todavia, essa aura de prestígio transforma-se em desprestígio: na medida em que o professor fracassa nessa missão; o alívio dos pais transforma-se em sofrimento, quando irrompem no lar as consequências da incapacidade do professor para educar alunos (MOREIRA, 2012, p.9).

Com base nisso, observa-se que a educação é restrita ao domínio familiar, dissociando-se do contexto escolar. Além disso, é caracterizada como uma missão que caberia apenas aos pais, os quais, por sua vez, seriam os únicos capazes de amar os seus filhos na condição de educandos, sentimento que estaria além da competência dos professores cuja formação profissional acaba se tornando insuficiente e dispensável. Tais pontos de vista, ao serem efeito de discurso, permitem considerar que a dimensão real da História e dos seus fatos possuem simbologias que evocam sentidos, e o sujeito, por estar entre o real da língua e o real da história, deixa de ser o centro do sentido, por ser afetado pelo inconsciente e pela ideologia (ORLANDI, 2005).

Por meio da retomada dos elementos expostos, torna-se identificável que o Escola Sem Partido pode ser inserido em um *continuum* histórico-social da educação no Brasil, o qual é perpassado por diferentes ideologias. Ademais, é possível identificar não só um posicionamento ideológico voltado para a episteme educacional, mas também a idealização do profissional da educação em dissonância com os preceitos do movimento, o que

¹ Segundo Penna (2015), a referida publicação chegou a ser indicada como leitura na seção “Biblioteca politicamente incorreta” do site do Escola Sem Partido. Posteriormente, a seção foi retirada do sítio eletrônico.

demonstra, a partir de Ricoeur (1990), o caráter dinâmico da ideologia e sua motivação pelo social: “Este caráter “gerativo” da ideologia exprime-se no poder fundador de segundo grau que ela exerce com referência a empreendimentos, a instituições, que dela recebem a crença no caráter justo e necessário da ação instituída.” (p.69). Logo, com base no autor, concluiu-se que a ideologia não é só um reflexo, mas também justificação e projeto, seja com ou sem partido.

1.4 A polêmica em torno do Escola Sem Partido e da ideologia na escola

O deslocamento das pautas do Escola Sem Partido para a esfera política concretizou-se por meio de Projetos de Lei nos municípios, nos estados e no Congresso Nacional. Consequentemente, o movimento passou a ser denominado como Programa Escola Sem Partido ao integrar proposições normativas predominantemente pela direita política. Cabe pontuar que, nessa instância, o poder caracteriza-se como uma forma de agir sobre o outro ou sobre um grupo, pelo intermédio de uma relação de dominação cuja alteridade entre dominador e dominado realiza-se de forma coercitiva, sendo legitimada pelo seu caráter institucional (CHARAUDEAU, 2016). Por conseguinte, o desacordo tende a apresentar suas especificidades, tornando-se ritualizado, elementar e previsível, além de usufruir de certo prestígio na radicalização de críticas e oposições em uma recorrente disputa pela atenção no espaço público (INNERARITY, 2017).

Nesse cenário, o Projeto de Lei (PL) 2974/2014 foi o primeiro a ser protocolado na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Seguido do PL 867/2014 apresentado na Câmara de Vereadores da cidade do Rio de Janeiro. Nesse mesmo ano, surge o PL 7.180/2014, o primeiro a ser proposto como Lei Federal na Câmara dos Deputados (MOURA, 2016), a fim de determinar a alteração do art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece diretrizes e bases da educação nacional, por meio da inclusão de um inciso que determina a precedência dos valores familiares em relação à educação moral, sexual e religiosa na educação escolar e veda possíveis “técnicas subliminares” voltadas para o ensino desses temas. Em sua tramitação, a proposição chegou a apresentar o total de 23 projetos apensados por tratarem da mesma matéria. Após o seu arquivamento, ocorrido em 2018, surgiu o PL 246/2019, o qual retomava propostas do seu predecessor, incluindo a afixação de cartazes, o direito de alunos gravarem aulas e a proibição de manifestações político-partidárias pelos grêmios estudantis. Como resposta,

aponta-se, como ações da oposição, a criação do PL 375/2019, denominado como Projeto de Lei Escola Livre, e do PL 502/19, que institui o Programa Escola Sem Mordação.

É preciso considerar, ainda, a aprovação da lei nº 7.800/ 2016, que institui o Programa “Escola Livre” na rede estadual de ensino do Estado de Alagoas. Inspirada no Escola Sem Partido, sua implementação foi considerada inconstitucional em decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), publicada em 2020, juntamente com outras três normas municipais direcionadas à proibição do ensino sobre questões de gênero e de sexualidade em escolas públicas².

Em Belo Horizonte, após 13 dias de obstrução pela bancada da oposição, ocorreu a aprovação do PL 274-17, que se tornou conhecido pela designação “Escola Sem Partido”, pelo plenário da Câmara Municipal em 1ª instância em 2019, conferindo à cidade o papel de ser a primeira capital a aprovar o tema.³

A abrangência do Escola Sem Partido também pode ser observada por meio do PL do Senado 193/2016. Nessa proposição, destaca-se o processo de sua consulta pública com um total de 199.873 votos favoráveis e 210.819 votos contrários, resultado que permite identificar a participação social por parte dos cidadãos e a sua concretização por meio de posicionamentos contrários que dizem respeito à organização de uma sociedade compósita cujas bases ideológicas, muitas vezes, tornam-se incompatíveis, presentificando-se por meio do surgimento de polêmicas efervescentes.

Nessa conjuntura, podem ser encontradas, na esfera midiática, notícias que se valem do caráter atrativo da polêmica no tratamento da informação, por meio de títulos como: “*Escola sem Partido: entenda a polêmica*”⁴, “*Escola sem Partido – polêmica entre doutrinação e liberdade de expressão*”⁵, “*Entenda as polêmicas sobre Escola sem Partido e gênero na educação*”⁶, “*Projeto Escola sem Partido avança e reacende polêmica na educação*”⁷. Tais estratégias, sob a forma de visadas informativas e asserções, também

² Fonte Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=450392&ori=1>. Acesso em 25/05/2023.

³ Fonte: Estado de Minas. 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 25/05/2023.

⁴ Fonte: Portal Politize. Disponível em: <https://www.politize.com.br/escola-sem-partido-entenda-a-polemica/>. Acesso em 25/05/2023.

⁵ Fonte: Portal Uol. Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/escola-sem-partido-polemica-entre-doutrinação-e-a-liberdade-de-expressão.htm>. Acesso em 25/05/2023.

⁶ <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/10/entenda-as-polemicas-sobre-escola-sem-partido-e-genero-na-educacao.shtml>. Acesso em 25/05/2023.

⁷ Fonte: <https://www.opovo.com.br/jornal/politica/2018/05/projeto-escola-sem-partido-avanca-e-reacende-polemica-na-educacao.html>. Acesso em 25/05/2023.

permitem a circulação de pontos de vista (EMEDIATO, 2013), os quais passam a integrar a construção da opinião na esfera pública acerca da temática em questão.

Em decorrência do estabelecimento do tema polêmico, é possível encontrar iniciativas reativas como a publicação do “*Manual de defesa contra a censura nas escolas*”. Lançado em 2018 e atualizado em 2022, a publicação agrega mais de 80 apoiadores, incluindo

[...] organizações não governamentais e redes que atuam pelo direito humano à educação, entidades sindicais, associações científicas, redes de pesquisa, organizações vinculadas ao movimento feminista, negro e LGBTQI+, setores religiosos progressistas defensores da laicidade do Estado, coletivos políticos e órgãos públicos comprometidos com a defesa dos direitos humanos (MANUAL DE DEFESA CONTRA A CENSURA NAS ESCOLA, 2022, p.4-5).

Cabe mencionar também a criação da iniciativa Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP), composta por professores e estudantes contrários ao movimento em questão e aos inúmeros Projetos de Lei que nele se inspiram. Em tese de doutorado, após analisar interações conflitantes entre defensores do ESP e do PCESP nas redes sociais, Pinheiro (2017) sinaliza a existência de um tensionamento entre os discursos, posto que ambos estão inseridos em diferentes projetos de educação e de sociedade, os quais ainda envolvem uma dimensão econômica presente no embate entre a concepção de um estado emancipatório e de um Estado mínimo, e uma social ao englobar temas como classe, moralidade, gênero e sexualidade. Nesse cenário, tal exemplo pode ser entendido como um tipo de interação discordante (EMEDIATO, 2011), na qual há o predomínio de um direcionamento erístico voltado para a prevalência de interesses individuais e pautados no ego em detrimento de uma argumentação heurística direcionada à construção de soluções próximas à realidade e que tenham em vista o bem-estar comum.

No domínio da produção científica também é possível encontrar outras teses que adotam como objeto de estudo o tema em questão. Ao concebê-lo como um fenômeno social, Tommaselli (2018) aponta que suas ações buscam interferir na educação brasileira a partir de uma reforma moralizante, o que se deu em decorrência da mudança no foco inicial do Movimento Escola Sem Partido (MESP), o combate à “doutrinação marxista”, para o da “ideologia de gênero”. Por meio dessa alteração, ao avançar como um projeto legislativo e ser adotado como uma pauta da direita contemporânea, passou a integrar uma problemática social e política mais ampla, fundamentada pelo autoritarismo.

Similarmente, Paiva (2021) atribui aos grupos conservadores o esforço de buscar um consenso voltado para uma normatização autoritária da educação. Nesse sentido, afirma que as proposições MESP buscam se difundir estrategicamente como fundamentais

e necessárias ao funcionamento da educação brasileira. Já suas ideologias visam aparentar uma vontade comum da coletividade, buscando, sob uma orientação ultraliberal, impor barreiras não somente à democratização do ensino, mas também à secularização da cultura e à laicidade do Estado.

Na ótica de Brandão (2021), o ESP é concebido como o produto de um movimento global direcionado à reforma da educação, integrando-se ao avanço da ultradireita em meio a uma crise estrutural do capitalismo. Por conseguinte, seus representantes

Limitam-se a dizer que o problema da educação é de ordem ideológica. E é justamente aí o cerne da questão: ensinar, analisar, problematizar as questões sociais, históricas e fazer ciência são considerados comportamentos doutrinadores e perigosos. Falam em marxismo cultural, doutrinação das escolas, ideologia de gênero, kit gay, fake News e pautas conservadoras, mas [...] não tocam nos aspectos problemáticos e estruturais que atingem a educação pública. Em seus discursos, sequer os mencionam (BRANDÃO, 2021, p. 200).

Por seu turno, Silva (2021) problematiza a temática a partir da relação entre educação e política. Com base na perspectiva de Hannah Arendt, defende que o rigor da autora na distinção desses domínios não busca despolitizar a educação, mas evitar que se torne um instrumento submisso aos projetos políticos. Nesse sentido, concebe como equivocada a distinção entre público e privado adotada pelo ideário do MESP, identificando aspectos como a oposição entre ensinar e instruir e o prestígio dado a uma concepção funcional da educação em detrimento do seu caráter formativo, a fim de instaurar uma atmosfera destoante da realidade escolar. Consequentemente, essa se mostra propícia à propagação de um processo ameaçador, a doutrinação, e a determinação de um inimigo a ser combatido, o professor.

A configuração do ESP como um tema polêmico requer acrescentar que, no campo científico, a polêmica também tem sido objeto de estudos diversificados que se voltam para o seu caráter multifacetado. Em tese de doutorado, por meio da análise do consensual e do polêmico em textos argumentativos produzidos no âmbito escolar, Guariglia (2008) entende esses dois componentes como categorias dialógicas do exercício argumentativo, a partir das quais é possível ora se aproximar, ora se distanciar do senso comum. Sendo assim, a produção textual necessita levar em conta a presença de contradições nas vozes sociais que se situam em um dado momento histórico.

Por sua vez, Lima (2014) investiga a polêmica em torno do livro didático “Por uma vida melhor, na qual identificam-se concepções divergentes voltadas à língua portuguesa e ao seu ensino. Ao concebê-la como um episódio que culminou em um acontecimento discursivo controlado, regulado e distribuído na mídia, aponta que nesse âmbito

A polêmica também exige que os sujeitos sejam convocados, fazendo com que “percebam” dados enunciados como inaceitáveis do ponto de vista dessa posição. Daí, então, a “necessidade” de dizer, de se posicionar frente a alguma coisa. Enfim, de entrar em conflito com o que parece contrário. (LIMA, 2014, p. 154)

Complementarmente, ao tratar de debates orais no Supremo Tribunal Federal como um modelo de interação polêmica, Neves (2017) indica que a polemicidade acarreta o deslocamento da dimensão subjetiva para o centro do material discursivo, trazendo o sujeito para o espaço da discussão ao integrá-lo como temática do próprio objeto polêmico. Dessa maneira, conclui que “[...] as interações polêmicas são muito mais significativas e representativas dos movimentos políticos e ideológicos do que quaisquer outras formas de interação, porque desnudam (ainda que parcialmente) o sujeito.” (p.380).

Com base em seu estudo, voltado para o antagonismo entre o espírito afetivossexual reformista e o espírito religioso tradicional, Silva (2018) propõe a hipótese de que “[...] a polêmica é um ódio velado aos valores amados do outro, manifestando-se argumentativamente, sobretudo, pela polarização, cujas características particulares se delineiam no processo argumentativo concreto.” (p.24). A partir de uma perspectiva que concebe os valores como uma via de compreensão da realidade humana, defende que essa também passa a ser constituída, no domínio do embate e da busca pela hegemonia discursiva, pelo dialogismo e pela polêmica.

Tendo em mente esses recortes, nota-se que o estudo da polêmica mostrou-se produtivo e multifacetado. Portanto, entendemos que a investigação das vozes e das facetas subjacentes à constituição do discurso polêmico torna-se de suma importância para a compreensão de um tema social sensível como o Escola Sem Partido na sociedade democrática brasileira, permitindo um maior entendimento dos papéis e dos processos distribuídos pelos sujeitos comunicantes na construção da opinião na mídia, domínio em que a polemicidade constitui-se como um recurso viável à expressão de posicionamentos antagônicos voltados para a coletividade.

Neste capítulo, abordamos aspectos relacionados à contextualização do Programa Escola Sem Partido como um tema polêmico e sensível, incluindo sua tentativa de se dissociar da ideologia e seu estatuto de polêmica pública no âmbito midiático. No capítulo seguinte, apresentaremos concepções e instrumentos que serviram de base para o desenvolvimento da pesquisa.

2 CONSTRUTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, serão apresentados aportes teórico-metodológicos que serviram de guia para o desenvolvimento da pesquisa, incluindo os tipos de pesquisa adotados, a concepção do pesquisador como analista do discurso, a constituição do *corpus*, seus critérios de seleção e as categorias de análise utilizadas.

2.1 As abordagens da pesquisa

O agir científico encontra-se envolto por diversos tipos de realidade. Além disso, conforme sustenta Demo (1995), é possível conceber o real como o grande percalço da ciência, o qual pode ultrapassar as dificuldades de seu método, pois seu caráter não-evidencial pode não coincidir com determinada concepção reconhecida pelo indivíduo. Sendo assim, a ciência pode ser entendida como uma forma possível de vislumbrar a realidade, não sendo única nem final. Diante da complexidade de um real que nunca se esgota, o esforço científico volta-se para o que se pode conhecer melhor, tendo consciência de que alguns aspectos ficarão desconhecidos. De maneira análoga, a adoção de uma abordagem metodológica resulta de uma escolha indissociável da forma como a realidade é percebida e dimensionada pelo pesquisador. Conseqüentemente, “A metodologia não aparece como solução propriamente, mas como expediente de questionamento criativo, para permitir opções tanto mais seguras quanto mais consciência tiverem de sua marca aproximativa”. (DEMO, 1995, p.16)

Tendo isso em mente, a partir de Chizzotti (2013), concebe-se que, quando se supõe que o mundo deriva de certas compreensões construídas pelas pessoas em seu contato com a realidade, em diferentes situações humanas e sociais, é necessário encontrar fundamentos para que possam ser feitas análises e interpretações de certos fatos. A partir disso, designam-se como qualitativas as pesquisas que objetivam interpretar um determinado evento, utilizando ou não quantificações.

Sob esse viés, Moita Lopes (1994) problematiza o predomínio de pesquisas de base positivista, paradigma no qual o conhecimento resulta da observação pessoal direta do fato a ser observado. Nessa perspectiva, o autor adverte que há outras formas de investigação que também podem ser reveladoras de conhecimento, mesmo que não se baseiem nesse modelo, como, por exemplo, a abordagem indireta do método interpretativo, feita por meio da observação de vários aspectos que constituem determinado fato, uma vez que “os

múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação.”. (MOITA LOPES, 1994, p.332). Por conseguinte, considerando que o movimento interpretativo direciona-se para um objeto de estudo, torna-se viável sua descrição prévia, no intuito de compreender as características específicas do fenômeno estudado (GIL, 2008) para que, assim, o olhar interpretativo possa ir além de sua simples identificação.

A partir dos elementos apresentados, a presente tese utilizou como metodologia de pesquisa uma abordagem qualitativa, orientando-se pela tipologia interpretativa no processo de análise do *corpus*. e pela tipologia descritiva no detalhamento de sua materialidade linguística. Ainda, adotou como base a pesquisa documental de fontes primárias, uma vez que essas permitem a investigação de processos integrados às mudanças nas estruturas, nas atitudes e nos valores sociais (GIL, 2008), além de funcionarem como fontes naturais de informação contextualizada, as quais, simultaneamente, também veiculam informações sobre esse contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

2.2 A análise do discurso e o analista como pesquisador

O objetivo central da ciência tem sido a construção do conhecimento humano, pelo intermédio da sistematização e organização de elementos que se relacionem. Nesse exercício, cabe ao cientista direcionar o seu olhar para fatos, fenômenos e/ou seres estudados, por meio da partilha de paradigmas e normas compartilhados que lhe orientem no exercício de suas ações, partindo do contexto histórico-social em que se encontra e em consonância com os parâmetros da comunidade científica em que está inserido. (CORACINI, 1991).

Tal cenário, ao ilustrar os aportes necessários à produção científica, permite conceber a Análise do Discurso (AD) como um campo frutífero cuja diversidade de abordagens guarda em si princípios consistentes, os quais podem servir tanto de aportes teóricos quanto metodológicos. De acordo com a ótica de Mazière (2007, p.9-10),

- toda AD leva em conta a língua enquanto objeto construído pelo linguista e as línguas particulares enquanto situadas em um espaço-tempo;
- toda AD tem uma dupla relação com as heranças descritivas das línguas. Ela leva em conta a gramática, as sintaxes e os vocabulários de línguas particulares contra uma sintaxe lógica universal. Ela leva em conta produções datadas a partir de uma herança filológica, aquela que descreve os acoplamentos repetíveis e modulares que fazem de todo enunciado um conjunto semântico singular;

- ela configura os enunciados a analisar em *corpora* construídos, geralmente heterogêneos, segundo um saber assumido, linguístico, histórico, político e filosófico;
- ela propõe interpretações que constrói levando em conta dados de língua(s) e de história, tomando em consideração as capacidades linguísticas reflexivas dos sujeitos falantes, mas também recusando pôr na fonte do enunciado um sujeito enunciador individual que seria “senhor em sua própria casa”.

Outrossim, como observa Emediato (2020), os intensos debates inseridos no âmbito dos estudos discursivos ilustram a necessidade de categorias específicas que permitam elaborar a descrição de fatos linguísticos. Nesse sentido, a AD constitui-se como um campo viável, uma vez que considera o funcionamento interno, de natureza linguístico-discursiva, e o funcionamento externo, de natureza social, abarcando problemáticas distintas. Tendo isso em mente, o autor propõe considerar a integração de três tendências da AD, denominadas como representacional, enunciativo-pragmática e sociocognitiva, as quais podem ser associadas a distintos espaços sociais do discurso: o lugar das representações, em que encontram-se fenômenos como axiologizações, valores e imaginários e o lugar das situações, no qual se imbricam condições pragmáticas, tais como a finalidade comunicativa, a identidade dos parceiros, o processo de tematização e problematização e o dispositivo de enunciação, e condições comunicativas no âmbito enunciativo e enuncivo. Com base nessa ampla perspectiva, pontua-se que

O objetivo não é, claro, aplicar todas as categorias como uma grade na qual uma sequência de conjuntos textuais caberia. O estudo da linguagem não é um estudo exato, tendo em vista a complexidade do fenômeno discursivo. As categorias nos permitem a descrição de fatos discursivos, e sobretudo, regularidades e variantes na organização enunciativa, descritiva, narrativa e/ou argumentativa de textos. Pode-se interessar apenas pela organização enunciativa de um texto, ou por algum aspecto da organização descritiva, ou narrativa ou argumentativa. Pode-se igualmente fazer um estudo exaustivo da organização discursiva geral e tirar consequências de um ou mais de seus aspectos salientes e relevantes, dependendo do problema de pesquisa (EMEDIATO, 2020, p.39).

Por isso, observa-se que a definição de discurso também se torna multifacetada. De acordo com Maingueneau (2014), o seu caráter polissêmico resulta de sua inserção em áreas da Ciência da Linguagem e fora dela, como nas Ciências Humanas e Sociais. Diante disso, a análise discursiva se dará conforme a perspectiva de cada corrente ou de cada pesquisador e

Segundo a perspectiva que lhe é própria, cada corrente, ou cada pesquisador, vai pôr em primeiro lugar um ou outro dos *leitmotiven* associados ao termo “discurso”, sem com isso excluir os outros, que ficam em segundo plano. A noção de discurso constitui, assim, uma espécie de invólucro comum para posições às vezes fortemente divergentes. Estamos mais numa lógica do “clima familiar” do que na de um núcleo de sentido que seria comum a todos os usos (MAINGUENEAU, 2014, p.29).

No que tange à produção científica, é necessário considerar a imbricação entre teorização e linguagem, uma vez que aquele processo se materializa por meio da expressividade deste agir por meio da língua, o que possibilita a construção do discurso científico e de seus enunciados universais (CORACINI, 1991). Desse modo, tomando como base a relevância desse estatuto discursivo global do saber científico, a AD configura-se como um espaço condizente à investigação da temática polêmica e sensível para qual se direciona a pesquisa, principalmente pelo fato dessa disciplina abordar tradicionalmente temas que suscitam os ânimos sociais (EMEDIATO, 2023). Ainda, disponibiliza categorias necessárias à descrição dos fenômenos linguísticos e noções teóricas basilares à sua interpretação e à sua problematização, a partir de uma perspectiva psicossocial que abarca tanto o objeto de pesquisa quanto o sujeito pesquisador, auxiliando-o na compreensão do papel e da posição em que se encontra na investigação do objeto de estudo.

2.3 Perfil da amostra selecionada

Na concepção de Laville e Dione (1999), o trabalho de pesquisa necessita de informações que lhe sirvam de base e possam ser utilizadas como *corpus* para o seu desenvolvimento, por meio de um movimento indutivo, em que problemas e hipóteses são propostos, e outro dedutivo que permita verificar a problemática levantada pelo pesquisador. No cenário da Análise do Discurso, conforme sustenta Mazière (2007, p.14),

Qualquer que seja a posição acerca da língua, o discurso do analista de discurso é sempre um produto, um enunciado ou um grupo de enunciados atestados, não importa quais. O linguista do discurso não trabalha a partir de exemplos, quer se trate de frases pronunciadas ou de textos exemplares, mas com *corpora*. Isso significa que ele delimita, põe em correspondência, organiza fragmentos de enunciados mais ou menos longos e mais ou menos homogêneos, para submetê-los à análise.

Para tanto, foram selecionadas produções textuais, em mídias digitais, as quais foram organizadas como um *corpus*, uma vez que a análise da polêmica como fenômeno torna necessária a observação *in loco* de casos concretos (AMOSSY, 2017). O principal critério de escolha foi o tratamento conferido à temática do Programa/Movimento Escola Sem Partido em sua configuração como uma polêmica pública.

A pesquisa dos textos foi realizada por meio de mecanismo de busca, utilizando sintagmas criados pela pesquisadora nesse processo, tais como: *escola sem partido*, *movimento escola sem partido*, *programa escola sem partido*, *escola sem partido notícias*,

escola sem partido artigos de opinião, escola sem partido argumentos, escola sem partido argumentos contra, escola sem partido argumentos a favor, escola sem partido polêmica, polêmica do escola em partido, escola sem partido opinião, escola sem partido doutrinação no ensino. A busca foi feita de forma simples e de forma específica, mediante o emprego de aspas e do sinal de + no caso de algumas construções. Após ter sido feita uma ampla leitura acerca do assunto, foi iniciada a coleta entre o período de abril de 2020 a junho de 2021. Inicialmente, foram selecionados 26 textos. Em seguida, esses foram delimitados tendo em vista os objetivos da pesquisa, a pluralidade de posicionamentos dos locutores e a diversidade de sites que serviram como fontes. Por último, selecionou-se um total de 10 textos, os quais são informados a seguir em ordem alfabética:

Quadro 1: textos organizados como *corpus* da pesquisa

O corpus da pesquisa				
Título	Fonte	Autor	Data da publicação	Seção
T1: Afinal, cadê a doutrinação comunista?	Folha de São Paulo	Marcelo Coelho	13/02/2019	Coluna
T2: A guerra ideológica da “Escola sem partido”	Estadão	Marco Aurélio Nogueira	13/11/2018	Blog
T3: A lei do Escola sem Partido é, sim, necessária	Veja	Leandro Narloch	15/09/2016 atualizado em 30/07/2020	Caçador de Mitos
T4: Bem-vindos à Escola Sem Partido	Carta Capital	Guilherme Boulos	02/12/2018	Opinião
T5: Escola Sem Partido	Gazeta do Povo	Luís Felipe Pondé	26/11/2018	Vozes
T6: Escola Sem Partido?	O Globo	Frei Betto	14/07/2016	Coluna
T7: Escola Sem Partido: amordaçar os professores para aprofundar os ataques à educação	Brasil de fato	Régis Clemente da Costa	07/12/2018	Opinião
T8: 'Escola sem Partido': Doutrinação, nunca; perseguição ideológica, jamais	G1	Andrea Ramal	03/08/2016	Blog
T9: Escola Sem Partido ou sem debate?	Exame	Joel Pinheiro da Fonseca	28/04/2016 atualizado em 22/06/2017	Coluna
T10: Por escolas boas, sem partido e sem religião	Época	Ruth de Aquino	04/11/2016	Coluna

Fonte: elaborado pela autora

Inicialmente, a utilização de portais da internet como recurso para a coleta dos textos publicados buscou identificar a temática em diferentes veículos de informação situados nesse ambiente digital. Em seguida, voltou-se para as seções destinadas a textos opinativos cuja escolha considerou a variedade de pontos de vista na constituição global dos textos, no intuito de que pudessem ser mapeados posicionamentos diferentes em torno do tema polêmico em questão, levando em consideração a relevância dessa pluralidade no âmbito da comunicação mediada na esfera pública e na discussão de uma temática sensível à sociedade.

2.4 Categorias de análise

O presente trabalho considera, baseando-se em Charaudeau (2005), que a instrumentalização da análise necessita tanto do quadro teórico quanto das hipóteses metodológicas, para que, em seguida, possam ser selecionadas as ferramentas adequadas aos objetivos traçados. Desse modo, não foi feita unicamente a catalogação de itens retóricos, lexicais, enunciativos, dentre outros, mas também a investigação da dimensão psicossocial do objeto de estudo como um todo não só com o intuito de descrever tais elementos, mas também de compreendê-los. Tendo em vista as proposições da tese, adotou-se a perspectiva de que

Analisar um texto não é nem pretender dar conta apenas do ponto de vista do sujeito comunicante, nem ser obrigado a só poder dar conta do ponto de vista do sujeito interpretante. Deve-se, sim, dar conta dos possíveis interpretativos que surgem (ou se cristalizam) no ponto de encontro dos dois processos de produção e de interpretação. O sujeito analisante está em uma posição de coletor de pontos de vista interpretativos e, por meio da comparação, deve extrair constantes e variáveis do processo analisado (CHARAUDEAU, 2014, p. 63).

Com base nisso, o percurso teórico-analítico se valeu, majoritariamente, de construtos teóricos de autores e obras situados no campo da Análise do Discurso e da Argumentação, tais como Amossy (2002, 2017a, 2017b, 2020), Amossy e Burguer (2011), Authier-Revuz (1998, 2004), Charaudeau (2001, 2005, 2009, 2012, 2013, 2014 e 2016), Charaudeau e Maingueneau (2012), Emediato (2011, 2013a, 2013 b e 2020), Maingueneau (2004, 2005, 2008, 2010 e 2015) e Rabatel (2004, 2013, 2016 e 2021), além de outros autores inseridos em áreas afins dos estudos linguísticos como Moura-Neves (2008). Também recorreu a autores inseridos no campo dos estudos da argumentação, a exemplo

de Angenot (2015), Danblon (2006, 2012 e 2020); Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Plantin (1998, 2008 e 2016) e Sacrini (2017).

Por sua vez, o processo analítico foi desenvolvido em duas etapas: a descritiva e a qualitativa. Na primeira, foram adotados os seguintes procedimentos como categorias de análise dos textos:

a) Para a descrição do funcionamento enunciativo: identificar como é realizada a gestão do dialogismo nos textos selecionados – locutores segundos agenciados, enunciadores, posturas enunciativas, pontos de vista determinantes e as visadas informativas/argumentativas por detrás da gestão de locutores e enunciadores. Identificação das marcas modais, como os subjetivemas (marcas de expressividade emocional, violência verbal etc.), os processos de designação, a escolha de modalidades diversas (injuntivas, assertivas, expressivas, epistêmicas, deônticas etc.), a criação de objetos de discurso e a função que cumprem no discurso polêmico. Ressalta-se a importância que será dada, nesta pesquisa, às posturas enunciativas assumidas pelos sujeitos, locutores primários, no tratamento do tema e na manifestação de opiniões. Por exemplo, verificamos, desde já, que posturas estratégicas de subenunciação são recorrentes, evocando, assim, sobre-enunciadores autorizados (sob o ponto de vista do sujeito) que servem para legitimar pontos de vista de interesse dos locutores primários. Ao mesmo tempo, posturas de sobre-enunciação do locutor primário são evidenciadas nas afirmações categóricas com pretensão a uma validade universal.

b) Para a descrição da organização argumentativa: identificar questões argumentativas, elementos dóxicos, os principais tipos de argumentos e a construção de um arsenal argumentativo e os tipos de raciocínios empregados (implicação, disjunção, conjunção) e sua função na construção do objeto da polêmica pública;

A etapa interpretativa (qualitativa) da análise buscou:

c) Analisar, com base na descrição da organização enunciativa e argumentativa dos textos selecionados, a função e a relevância das relações interdiscursivas que permeiam a organização do discurso polêmico, buscando relacionar, assim, o dialogismo interno (intradiscursivo) ao dialogismo externo (interdiscursivo) e o processo de tradução do discurso polêmico.

d) Mapear e identificar, após a análise enunciativa e argumentativa dos textos, um espectro para a polêmica pública, distinguindo, na medida do possível, as posições dicotomizadas, polarizadas e moderadas, os sujeitos e suas identidades, seus papéis

narrativos na polêmica (agressores, vítimas, benfeitores, oponentes, aliados etc.) e diferentes regimes de racionalidade.

e) Refletir sobre o problema do contrato de comunicação e a função de seus parâmetros situacionais no funcionamento dos discursos analisados (a finalidade, as identidades sociais e discursivas, a problematização, o dispositivo).

Neste capítulo, apresentamos aspectos teóricos e metodológicos adotados para a elaboração da pesquisa, levando em conta etapas e categorias necessárias para a sua realização. No capítulo seguinte, que introduz seu referencial teórico, trataremos de aspectos e processos relacionados à perspectiva enunciativa no âmbito dos estudos linguísticos.

PARTE II
ARCABOUÇO TEÓRICO

3 A ABORDAGEM ENUNCIATIVA DE ESTUDO DA LINGUAGEM

Neste capítulo, será feito um breve panorama relacionado à perspectiva enunciativa no campo dos estudos linguísticos. Iniciaremos tratando de alguns aspectos que permitem retomar as teorias de seus precursores, Charles Bally e Émile Benveniste. Em seguida, trataremos da enunciação no âmbito da Análise do Discurso. Por último, será apresentada a Teoria dos Pontos de Vista, a qual constitui parte do marco teórico deste estudo em seu eixo enunciativo. De modo complementar, serão apresentados aspectos voltados para a modalidade e suas funções.

3.1 A enunciação em Charles Bally

A partir de uma perspectiva epistemológica voltada para o surgimento de uma Linguística enunciativa, destaca-se, a princípio, a perspectiva teórica de Charles Bally (1941) na construção de sua estilística, na qual a função primordial da linguagem é estar a serviço da vida individual e da vida social em seus diferentes tipos de manifestações. Sob esse ângulo,

Se a linguagem não é uma criação lógica, é porque a vida, da qual é expressão, nada tem a ver com ideias puras. Se me dizem que a vida é curta, este axioma não me interessa em si mesmo enquanto eu não o sentir, enquanto eu não o viver; essa ideia geral só me penetra realmente graças a uma modificação subjetiva acompanhada de uma vibração afetiva, por menor que seja, e isso só é possível quando, por associações simples ou complexas, pouco importa, penso na minha vida ou na vida de outras pessoas envolvidas na minha existência (BALLY, 1941, p.20-21, tradução da autora).

Diante dessa concepção, tornam-se centrais os papéis ativos da subjetividade e da afetividade no que diz respeito à dimensão psicológica do sujeito e sua inter-relação com a linguagem como expressão de um modo de viver. Nesse âmbito, o autor apresenta, ainda, suas três características essenciais quando relacionadas ao pensamento. Em primeiro lugar, afirma que o uso da língua não está regido predominantemente pelo intelecto, pois é a linguagem que faz uso dessa faculdade mental de acordo com finalidades específicas. Logo, até as ações das pessoas mais prudentes nunca serão sempre racionais (no sentido normativo), uma vez que a lógica parte do princípio da imobilidade ao contrário da vida que é ímpeto, impulso e transformação. Em segundo, sinaliza que, quando o ser humano está imerso em situações de confronto inerentes à sua vivência, o pensamento torna-se

essencialmente subjetivo, o que faz com que, em determinadas circunstâncias, passe a imprimir a subjetividade por meio da linguagem. Em terceiro, postula que todo ato de pensar é afetivo por depender da existência do ser, mesmo que sua gradualidade possa variar. Esse aspecto é indissociável do anterior, podendo haver predomínio de um mais do que em outro, uma vez que a ascendência da emoção faz com que a subjetividade possa tomar a forma de um juízo de valor.

No que diz respeito, especificamente, ao funcionamento enunciativo, Bally (1944) concebe a frase como a unidade mais simples de comunicação do pensamento, e o ato de pensar como uma reação a uma representação, a qual pode ocorrer por meio da constatação, da apreciação ou da volição, impulsos vitais que envolvem, respectivamente, a compreensão, o sentimento e a vontade, os quais, ao culminarem em ações, refletem na linguagem natural. Desse modo, a composição da frase passa a comportar duas partes. O primeiro componente, o *dictum*, é correlativo ao processo que constitui a sua representação por meio da ordenação de categorias da língua pelo sujeito falante. O segundo, o *modus*, diz respeito à expressão da modalidade por parte do sujeito pensante, que passa a ser concebido como sujeito modal. Sendo assim, “Não se pode então atribuir o valor da frase a uma enunciação enquanto não tivermos descoberto a expressão, seja qual for, da modalidade” (BALLY, 1944, p.36, tradução da autora). Na perspectiva de Emediato (2013),

[...] a clássica dicotomia proposta por Bally, ao relacionar a linguagem e o sujeito tanto sob o ângulo lógico do *dictum* quanto do psicológico do *modus*, [...] já sugere uma cisão importante no interior do próprio logos, ou do discurso, presentes também nas diferentes dicotomias que surgirão na linguística: conteúdo x expressão; denotação x conotação; história (récit) x discurso; componente linguístico x componente retórico; etc. Essas dicotomias são importantes para nos indicar a intuição de que há um “como dizer” que aporta um suplemento de sentido ao “dito” (EMEDIATO, 2013, p. 85).

Com base nessa ótica, é possível inferir, no funcionamento do caráter interno e externo do ato de linguagem, que o *modus* também pode ser entendido como um componente psicossociológico, principalmente quando se trata de um tema polêmico e sensível como o Escola Sem Partido, em que a subjetividade pende entre o individual e o coletivo, o similar e o diferente, evocando representações e saberes compartilhados.

Somado a isso, cabe mencionar a diferenciação entre *pensamento pessoal* e *pensamento comunicado* estabelecida por Bally (1948), uma vez que, pelo intermédio da linguagem, o sujeito pode se valer de um pensamento como se fosse seu, ainda que esse lhe seja estranho, o que também permite considerar não só a dimensão psicológica do

sujeito falante, mas também a sua intencionalidade ao se expressar por meio do uso da língua, isto é, constituir-se como o sujeito da enunciação.

A partir desses elementos, é possível perceber a ênfase dada às relações entre pensamento e linguagem em sua perspectiva enunciativa, as quais, ao comporem os eventos comunicativos, permitem conceber a subjetividade como um aspecto basilar da linguagem e do seu funcionamento como um mecanismo de ação que possibilita a expressão humana nas situações vivenciadas.

3.2 A enunciação em Émile Benveniste

Em sua contribuição para uma linguística enunciativa, Benveniste (1976) também se volta para as relações entre o uso da língua e a subjetividade. Ao problematizar a noção de linguagem como instrumento, adverte que não cabe ao homem fabricá-la, pois essa integra a sua natureza, constituindo-o como sujeito ao basilar a fundamentação da sua realidade ontológica. Em sua perspectiva, o componente subjetivo não se define apenas como uma unidade psíquica que permite ao indivíduo reconhecer-se no que lhe é singular em decorrência de suas vivências, pois transcende as experiências vividas, ao mesmo tempo que lhe assegura a consciência. No plano enunciativo, diz respeito, portanto, à emergência de um locutor construído como sujeito na e pela linguagem, por meio da apropriação do estatuto linguístico da categoria de pessoa. Portanto,

A linguagem é, pois, a possibilidade de subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas. A linguagem, de algum modo, propõe formas “vazias”, das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e às quais refere à sua pessoa, definindo-se ao mesmo tempo e a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*. A instância de discurso é assim constitutiva de todas as coordenadas que definem o sujeito e das quais apenas designamos sumariamente as mais aparentes (BENVENISTE, 1976, p.289).

Diante dessa relação entre formas vazias e expressividade, é possível observar como se torna central o posicionamento enunciativo do sujeito, já que será por meio de sua presença marcada na enunciação que centrar-se-ão essas coordenadas, como explicita Benveniste (idem) ao tratar de outras classes gramaticais como demonstrativos, advérbios e adjetivos, as quais, quando mobilizadas, permitem organizar relações temporais e espaciais em torno desse sujeito, que se torna um centro de referência interno à enunciação e passa a orientar a dêixis numa instância de discurso que também se torna indissociável do funcionamento dessas categorias.

Concomitantemente, a categoria de pessoa também permite observar nuances da subjetividade, como, por exemplo, na conjugação de certos verbos, tais como *jurar*, *prometer*, *garantir*, *certificar*, *alistar-se*, *empenhar-se*, os quais possuem um alcance social ao serem proferidos em um ato individual, podendo ser, inclusive, constrangedores em seu sentido denotativo em determinada situação. Por isso,

[...] a diferença entre a enunciação “subjetiva” e a enunciação “objetiva” aparece em plena luz, desde que se tenha percebido a natureza da oposição entre as “pessoas” do verbo. É preciso ter no espírito que a “terceira pessoa” é a forma do paradigma verbal (ou pronominal) que *não* remete a nenhuma pessoa, porque se refere a um objeto colocado fora da alocação. Entretanto existe e só se caracteriza por oposição à pessoa *eu* do locutor, que, enunciado-a, a situa como “não-pessoa”. Esse é o seu *status*. A forma ele... tira o seu valor do fato que faz necessariamente parte de um discurso enunciado por “eu” (BENVENISTE, 1976, p.292).

Observa-se que, nesse processo, a enunciação subjetiva se dá por meio dos pronomes *eu* e *tu*, seja pela subjetividade implicada pelo primeiro, seja pela sua relação intersubjetiva atribuída ao uso do segundo, tendo-se, assim, as pessoas subjetivas da enunciação. Já a enunciação objetiva, nesse âmbito, se dá pelo emprego da 3ª pessoa pelo locutor, de forma não integrada às relações enunciativas estabelecidas na enunciação objetiva.⁸ Destaca-se também a distinção entre enunciação e enunciado. No primeiro caso, tem-se o processo, no segundo o seu resultado, ou seja, toda enunciação é irrepetível por se dar na instância do aqui e do agora, o que possibilita caracterizar o enunciado como a sua realização concreta, constituindo-se como a sua unidade mínima de análise.

Além disso, no âmbito do funcionamento do aparelho formal da enunciação, Benveniste (2006, p.85) destaca a presença de índices de ostensão, os quais permitem designar um objeto de forma simultânea à instância de pronúncia do termo, fazendo com que classes gramaticais como pronomes pessoais e demonstrativos assumam papéis de *indivíduos linguísticos* ao emergirem no ato enunciativo em que são produzidos, designando algo novo a cada ato enunciativo. Portanto,

A enunciação é diretamente responsável por certas classes de signos que ela promove literalmente à existência. Porque eles não poderiam surgir ou ser empregados no uso cognitivo da língua. É preciso então distinguir as unidades que têm na língua seu estatuto pleno e permanente e aquelas que, emanando da enunciação, não existem senão na rede de “indivíduos” que a enunciação cria e em relação ao “aqui-agora” do locutor. Por exemplo: o “eu”, o “aquele”, o “amanhã” da descrição gramatical não são senão os “nomes” metalinguísticos de *eu*, *aquele*, *amanhã* produzidos na enunciação (BENVENISTE, 2006, p. 86).

⁸A possibilidade de uma referência subjetiva direcionada à 3ª pessoa também será discutida neste capítulo. Por ora, nos ateremos, apenas, à perspectiva teórica postulada por Benveniste (1976, 2006).

A partir dos elementos apresentados, é possível perceber, na perspectiva do autor, a relevância da abordagem enunciativa para o estudo da linguagem. Ao se voltar para o funcionamento da língua e para o sujeito da enunciação, sua perspectiva permite compreendê-la para além de seu caráter sistêmico, o qual, ao ser mobilizado em situações concretas de uso, permite ao homem constituir-se como tal, na vida social, pelo intermédio da linguagem. Entretanto, essa ótica requer um aprofundamento acerca da concepção do ato enunciativo como uma via de uso individual da língua pelo sujeito da enunciação, uma vez que esse também se constitui como tal diante de outras vozes enunciativas preexistentes ao seu dizer. Desse modo, o ‘individual’ torna-se perpassado pelo coletivo, que também emana do enunciativo.

3.3 A enunciação sob a ótica da Análise do Discurso

No âmbito da Análise do Discurso (AD), as problemáticas relacionadas ao fenômeno enunciativo tendem a mobilizar dois níveis: um local, voltado para aspectos internos como marcações do discurso citado, reformulações e modalidades, o qual possibilita contrapor diferentes posicionamentos ou caracterizar gêneros do discurso, e um global, que permite definir o contexto em que o discurso se realiza. Nessa orientação, encontram-se noções como as de cena da enunciação, situação de comunicação e situação de gênero de discurso. Desse modo, a partir da perspectiva de Pêcheux e Fuchs (1975), considera-se que, no construto teórico da AD, a enunciação é essencialmente tomada em sua interdiscursividade, uma vez que, por ser uma instância discursiva, estabelece fronteiras entre o que é ou não selecionado pelos sujeitos da linguagem em um universo de discursos. (MAINGUENEAU, 2012).

Em relação ao interdiscurso, também é possível identificar a caracterização de uma heterogeneidade enunciativa constitutiva, como propõe Authier-Revuz (1990, 1998), a qual funciona como uma espécie de centro da trama discursiva, mesmo que se origine de um exterior situado no âmbito do já dito, além de processos de natureza metaenunciativa que ilustram a opacidade inerente à linguagem.

No que tange, especificamente, ao papel da subjetividade, cabe mencionar a proposta de Kerbrat-Orecchioni (1999), a qual se propõe a descrever fatos enunciativos relacionados à presença do locutor no enunciado, voltando-se para unidades que, ao comporem um subconjunto, podem funcionar como “subjetivemas”, funcionando como pontos de ancoragem que tornam a subjetividade marcada na linguagem. Para a autora,

essa é um fenômeno onipresente, já que todas as escolhas implicam o locutor no enunciado, o que varia, nesse caso, é apenas a sua intensidade.

Ademais, destaca-se a proposta de Emediato (2020) em tratar da enunciação no âmbito das gerações da Análise do Discurso, integrando-a à tendência *enunciativa* e *pragmática*, no intuito de demonstrar a sua relevância, assim como outras tendências pertinentes à formação do analista do discurso. Nessa conjuntura,

É mais propriamente a partir dos anos 1980 que as tendências enunciativas se manifestam mais claramente. São, em certa medida, problemáticas enunciativas e também pragmáticas, pois colocam no centro de suas questões a noção de um *sujeito genérico*, vinculado a papéis sociais, possuindo um projeto de fala e interagindo estrategicamente em situações de comunicação (gêneros). Não se trata mais de dar ênfase ao sujeito ideológico, nem de desconsiderá-lo por completo. O sujeito tem um estatuto social (um papel social) que gera expectativas sobre suas atitudes discursivas (papéis discursivos). Os fatores de determinação não são apenas ideológicos, mas ligados ao funcionamento complexo e multivariado das estruturas sociais, das normas, dos rituais conversacionais, da tecnologia, dos dispositivos comunicacionais, das situações, das diferenças lógicas de relações entre sujeitos. (EMEDIATO, 2020, p.27, grifo do autor)

Tomando como base esses apontamentos, observa-se como a noção de sujeito é fulcral no domínio dessa disciplina, uma vez que se relaciona com diferentes aspectos internos e externos ao fazer enunciativo, os quais circundam, cada qual a seu modo, a constituição desse sujeito da linguagem.

Diante da diversidade de recortes teóricos sob orientação enunciativa e pragmática, destacam-se algumas perspectivas apresentadas pelo autor, tais como: modalização e modalidades enunciativas, atos de linguagem, a supracitada heterogeneidade enunciativa, dialogismo interlocutivo e intradiscursivo, gestão dialógica de pontos de vista, modos de organização do discurso. Em relação ao sujeito, tem-se problemáticas como papéis sociais e papéis discursivos, sujeito comunicante e sujeito interpretante, disjunção entre locutor e enunciadador, dentre outras, que permitem compreender que

O sujeito, além de ser uma posição, uma postura, uma atitude, é também o centro de operações enunciativas e enuncivas. No espaço externo, avalia-se a função das estruturas sociocomunicativas e sua influência na configuração linguístico-discursiva, como o papel das instituições (como a escola, a imprensa, a igreja), os tipos ou domínios discursivos (o discurso político, o discurso jornalístico, o discurso religioso, jurídico), os gêneros textuais/ discursivos (o editorial, a reportagem, o panfleto, o anúncio publicitário), os contratos de comunicação, as diferentes formas de interação. Ainda que não se estude com precisão o fenômeno da recepção, discute-se os efeitos discursivos visados ou potenciais, as visadas ilocucionárias, os efeitos perlocucionais, a argumentação, a persuasão, as emoções no discurso. (EMEDIATO, 2020, p.28-29).

Conjuntamente, pontua-se a relevância de concepções teóricas de orientação psicossociocomunicativa, a exemplo de Charaudeau e Maingueneau; a presença de

estudos que se voltam para relações entre discurso, retórica e argumentação, como em Amossy e Plantin; e a importância de estudos polifônicos e dialógicos voltados para a enunciação, com destaque para Ducrot, Rabatel e Vion, dentre outros postulados teóricos e autores, pois se trata de um vasto campo de estudo.

Diante deste panorama, é possível compreender a amplitude da abordagem enunciativa sob a ótica da Análise do Discurso, tanto no que diz respeito à sua interioridade quanto à sua exterioridade, além de suas possíveis inter-relações com outras áreas do saber, o que permite notar que as problemáticas do discurso são indissociáveis de seu próprio funcionamento por meio das práticas sociodiscursivas.

3.4 A enunciação na Teoria dos Pontos de Vista

O conceito de polifonia foi cunhado por Bakhtin, na obra *Problemas da poética de Dostoiévski*, tomando como objeto a escrita literária do escritor russo. No âmbito dos estudos linguísticos, a partir de uma perspectiva semântico-pragmática, o termo foi introduzido por Ducrot (1987), servindo como base para a proposta de sua teoria polifônica da enunciação, a qual apresenta como um dos eixos centrais a disjunção entre locutor e enunciador. Para o autor,

[...] o sentido do enunciado, na representação que ele dá da enunciação, pode fazer surgir aí vozes que não são as de um locutor. Chamo de “enunciadores” estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas; se eles “falam” é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras. (DUCROT, 1987, p.192)

Tomando como base esse desmembramento, observa-se que o locutor, instância a qual se atribui a responsabilidade do dizer, mobiliza outras vozes que servem de suporte para a variação de perspectivas que integram a produção de efeitos de sentido dos enunciados, ainda que essas possam ou não ser identificadas explicitamente na organização da cadeia enunciativa.

Por seu turno, Rabatel (2013, 2016) retoma as noções de locutor e enunciador de Benveniste e Ducrot e propõe expandi-las, por considerar que a expressão da subjetividade não se restringe ao aparelho formal da enunciação e os enunciadores não dizem respeito somente à expressão de uma subjetividade desconexa das estratégias enunciativas utilizadas pelo locutor. Assim sendo, para o autor, é possível considerar o enunciador como uma instância que origina pontos de vista (PDV), os quais são expressos em conteúdos

proposicionais que, ao serem organizados de acordo com a fonte enunciativa, permitem compreender as relações entre o locutor, os enunciadores e a construção interacional dos PDV.

O teórico, ao retomar Bally, também propõe a distinção de dois centros modais, a qual se dá por meio da atualização dêitica e da atualização modal do enunciado, por meio das quais é possível compreender a dinâmica da *mise-en-scène* enunciativa e a gestão do dialogismo interno dos textos. A primeira é efetuada pelo locutor, instância que produz o enunciado, o qual pode optar por uma enunciação embreada ou não-embreada, conferindo um aspecto objetivante ou subjetivante nesse plano enunciativo. Já a segunda compete ao enunciador e permite considerar as nuances de valores modais que ultrapassam o âmbito da dêixis, uma vez que suas coordenadas enunciativas, por não estarem centradas no *eu*, permitem explorar a subjetividade para além do aparelho formal da enunciação.

Com base nesses aspectos centrais da Teoria dos Pontos de Vista, percebe-se que as atualizações dêiticas e as atualizações modais ilustram o dinamismo da organização enunciativa, o papel central do locutor e a atribuição de papéis aos enunciadores mobilizados por esse ser enunciativo na construção e na organização de pontos de vista e na gestão dialógica inerente ao seu desenvolvimento.

3.4.1 Ponto de vista e instâncias enunciativas

Sob a ótica de Rabatel (2016), a identificação da fonte enunciativa de um conteúdo proposicional é a forma mais adequada de tentar definir um ponto de vista (PDV), o que permite, no caso de enunciadores múltiplos, organizá-los de forma hierarquizada. Nesse procedimento, identifica-se um enunciador principal, o qual se define por equivaler ao PDV do locutor, correspondendo ao sincretismo entre Locutor e Enunciador primeiro (L1E1). Nessa organização hierárquica, os enunciadores não são equivalentes, pois uns se tornam mais importantes do que outros na atualização discursiva de acordo com a gestão do dialogismo interno dos textos.

O autor também estabelece a relação entre um conteúdo proposicional e a fonte de um PDV à construção de uma *responsabilidade enunciativa* (RE), processo que apresenta variações. Por um lado, L1/E1 pode assumir a responsabilidade pelos conteúdos proposicionais que julga verdadeiros, assumindo-os, processo que também pode ser concebido como *prise em charge* (PEC). Nesse sentido, a RE diz respeito somente ao locutor-enunciador primeiro que se constrói como sua fonte.

No exemplo a seguir⁹, é possível identificar que L1E1, por meio de uma enunciação subjetivante e embreada, apresenta-se como a fonte da proposição, como ilustra o fragmento:

[T9] Meu antigo colégio é um colégio de elite em São Paulo que dá uma excelente formação a seus alunos (FONSECA, 2016).

Por outro lado, L1E1 pode utilizar a *imputação* para atribuir um PDV a um enunciador segundo (e2). Nesse caso, a identificação da RE tende a ser dificultada, uma vez que nem todo enunciador pode ser um locutor. Nesse engendramento, “É apenas em relação à noção de imputação que as noções de acordo, desacordo ou neutralidade fazem sentido. A não-RE não é a contraparte da RE, porque é a imputação que exerce esse papel.” (RABATEL, 2016, p.94).

Vejamos mais um exemplo:

[T5] O Ministério Público com frequência nos considera cidadãos hipossuficientes e decide processar você por descrever a relação entre peso e massa na lei da gravidade numa aula (PONDÉ, 2018).

Em T5, L1e1 imputa ao Ministério Público as ações que integram o conteúdo proposicional, as quais são motivadas por percepções que lhe são atribuídas, caracterizando a presença de um e2 e uma não-RE. No entanto, a atribuição do PDV mobilizado torna-se problemática, pelo fato de o enunciador segundo não ser também um locutor.

A responsabilidade enunciativa relaciona-se, também, à validação dos PDV, os quais, podem ou não ser assumidos por L1/E1 no processo de imputação, fazendo com que o locutor possa se distanciar da responsabilidade enunciativa ao se valer de outros enunciadores, apagando-se enunciativamente do seu dizer (RABATEL, 2004).

Por conseguinte, a problemática da RE também se estende aos enunciadores segundos (e2), por meio da caracterização de uma quase PEC em que a RE de um PDV alheio se torna limitada, uma vez que não é integralmente assumida por L1E1. Conforme Rabatel (2009), com base em Roulet (1981), tal processo de *prise en compte* (levar em conta) consiste na integração dos PDV de outros enunciadores sem que haja algum posicionamento de L1E1 sobre a veracidade do conteúdo proposicional. Nessa dinâmica, toda PEC equivale a levar em conta, porém o contrário não ocorre, como, por exemplo, em

⁹ No intuito de exemplificar a teoria e aproximá-la da pesquisa, os textos utilizados na explanação serão retirados do nosso *corpus*.

processos enunciativos como a concessão, a refutação e a retificação, como ilustra o excerto a seguir em que a refutação se baseia no PDV de um e2 fonte do pressuposto de que haverá restrição na liberdade de ensino, sem que haja, no entanto, um posicionamento de L1E1.

[T3] A lei não necessariamente restringirá a liberdade de ensino e terá o poder de preservar alunos contra a discriminação ideológica (NARLOCH, 2020).

Portanto, levar em conta um PDV de e2 não quer dizer, necessariamente, aceitá-lo ou negá-lo, pois o fato de integrá-lo ao discurso já é, por si, significativo. Sendo assim, para o autor é por meio da noção de imputação que é possível distinguir o processo de *prise en charge* (PEC) do de *prise en compte*, uma vez que o segundo necessita de uma imputação prévia, o que permite organizá-los, sucessivamente, em três etapas: imputação, levar em conta (não-RE) e responsabilidade enunciativa (RE).

Outro aspecto a ser considerado é a neutralidade acerca de um PDV imputado, pois L1E1 pode utilizar outro enunciador intradiscursivo sem se distanciar dele, sendo viável distinguir as imputações com visadas informativas das que apresentam visadas argumentativas. No primeiro caso, a neutralidade pode ser entendida como o processo de levar em conta ao incidir sobre a *verdade do relato* informado, sem que L1E1 precise se engajar com o conteúdo proposicional. É possível considerar, como exemplos, situações como a de um policial redigindo um boletim de ocorrência ou um jornalista relatando declarações, já que, para efetua-los, não é preciso acreditar nos PDV registrados. No segundo caso, orientado por uma visada argumentativa, L1E1 seleciona as informações por conta própria, o que pode ocorrer por meio de uma RE indireta, implícita ou por falta, por meio de expressões como “todo mundo concorda”, a qual permite, por exemplo, que L1E1 se preserve por meio de uma constatação geral.

No exemplo seguinte, é possível identificar uma RE implícita, por meio de uma constatação geral:

[T3] É verdade que a tentação legiferante, a crença de que leis resolverão todos os problemas do país, costuma resultar em tiros no pé. (NARLOCH, 2016).

A expressão da RE também pode ser expressa na relação de acordo, a qual pode ser estabelecida por L1E1 em relação ao PDV de e2. Nessa situação, L1E1 pode expressar seu acordo com o outro de forma explícita ou essa relação pode emergir de uma coconstrução por meio do emprego de um nós, fazendo com que um único PDV seja

partilhado pelo processo de coenunicação, como no excerto abaixo em que L1E1 emprega o verbo poder na 1ª pessoa do plural:

[T8] Podemos imaginar um sem número de situações absurdas [...] (RAMAL, 2016).

Diante desse quadro, Rabatel (2016) conclui que as noções de RE e de imputação trazem à tona a importância da dimensão dialógica na composição dos enunciados e das diferentes interações da construção da RE, processos que dizem respeito ainda e às relações estabelecidas entre o eu e o outro na construção enunciativa, as quais podem se pautar tanto no acordo quanto no desacordo.

3.4.2 Posturas enunciativas: coenunicação, subenunicação e sobre-enunicação

Na proposta de Rabatel (2021), as posturas enunciativas também partem da separação entre enunciador e locutor na construção interacional de pontos de vista, os quais dizem respeito a todo tipo de saber que dá origem a um conteúdo proposicional, composto pela soma de um dito e de um dizer, e às opiniões e aos juízos de valor que lhe são associados. Nesse âmbito, o

[...] acúmulo de informações trazidas pelo *dito* e pelo *dizer* é mais particularmente crucial nos casos em que o ponto de vista se enuncia, aparentemente, sem menção explícita do enunciador ou do locutor, mas está, no entanto, em contexto dialogal. Isso ocorre uma vez que os pontos de vista nunca emergem *ex nihilo*, mas se constroem na interação, seja por um dialogismo interlocutivo, seja por um dialogismo interdiscursivo (RABATEL, 2021, p. 163-164, grifos do autor).

Sendo assim, mesmo que sejam perpassadas pelo componente dialógico, as posturas enunciativas são concebidas como estratégias mais ou menos conscientes, o que permite ao locutor se valer de seu uso sucessivamente. Tal funcionamento, entretanto, não anula a possibilidade de que sejam utilizadas estrategicamente no fazer enunciativo. É preciso considerar ainda que

Cada postura é passível de graus na adesão (ou não) dos locutores (e, além disso, dos sujeitos falantes) em relação aos PDV compartilhados, dominantes ou dominados, nos planos epistêmico, científico, ideológico, social, político, ético, psicológico ou afetivo etc. Isso significa que as posturas não são diretamente tributárias do caráter dos sujeitos falantes (salvo em casos patológicos). Elas dependem mais das estratégias conscientes [...] ou dos posicionamentos mais ou menos conscientes do locutor, de acordo com o contexto e com os gêneros de discurso [...]. É por isso que devem ser relacionadas com os lugares dos sujeitos falantes e com as relações entre locutores – relações verticais (estatuto, lugar) e horizontal (familiaridade, distância), relações afetivas (atração, repulsão) e ideológicas (consenso, dissenso), sem serem reduzidas a estas últimas (RABATEL, 2021, p.165).

Considerando essa conjuntura, é possível identificar posturas de *coenunciação*, *subenunciação* e *sobre-enunciação*. Na primeira, o PDV é comum e compartilhado pelos enunciadores e funciona como uma forma de cooperação, a qual pode conferir um aspecto equilibrado à comunicação. Na segunda, é possível identificar a expressão de um PDV dominado, o qual é formulado por um subenunciador que não o assume. No caso de uma interlocução, o subenunciador retoma o PDV dominante de um sobre-enunciador. Tal relação também pode ser estabelecida por meio da alusão a uma situação cujo papel seja dominante, como uma espécie de verdade evidente. Com base nessa verdade, o PDV dominado torna-se uma consequência, fazendo com que o subenunciador não se engaje em assumi-lo. Na terceira, há um ponto de vista proeminente cujo *status* dominante é reconhecido pelos demais enunciadores. Nessa postura, há um sobre-enunciador que impõe seu PDV a outrem, por meio da retomada e da deformação de um PDV em consonância com um sentido aprovado por esse sobre-enunciador.

Nos três exemplos a seguir, é possível identificar, respectivamente, as posturas de coenunciação, subenunciação e sobre-enunciação:

[T10] Sou, como a maioria, contra a imposição de uma ideologia ou de uma fé (AQUINO, 2016).

Tomando como base T10, observa-se que L1E1 compartilha de um PDV comum contrário a quaisquer imposições [no ensino], imputando-o ao dizer de uma maioria (e2), com o qual coenuncia.

[T2] Não há nem sequer como saber o que é "doutrinação" e o que não é (NOGUEIRA, 2018).

No desenvolvimento de T2, L1E1 se vale de um PDV subenunciado voltado para a existência de um processo de doutrinação atribuído a um e2 fonte desse pressuposto, o qual, ao ser refutado em seu dizer, torna-se dominado.

[T5] O que é mais educativo? Formar jovens alheios à política ou comprometidos com as lutas sociais por um mundo melhor? (BETTO, 2016).

No que diz respeito a T5, é possível notar que L1E1 recorre a dois PDV opostos que se fundamentam nos pressupostos de que os jovens podem ser alheios à política (e2) ou comprometidos com as lutas sociais por um mundo melhor (e3). Ao partir de contexto

A partir dessa gradação, a proposta de Rabatel (2021) possibilita integrar as posturas enunciativas às nuances que perpassam as relações entre consenso e dissenso, tendo na gestão dialógica do discurso e no processo interacional dos PDV traços que variam de acordo com a organização enunciativa e, concomitantemente, com a construção de sentidos coorientados e antiorientados na cadeia enunciativa elaborada por L1E1.

3.4.3 Referenciação e objetos de discurso

Na perspectiva de Rabatel (2016), a abordagem referencial também permite investigar o processo de construção dos PDV, uma vez que o modo de atribuição de referentes indica um ponto de vista e um saber sobre o objeto de discurso sobre o qual incidem no fazer enunciativo. Dessa maneira,

[...] enunciação e referenciação pertencem a uma problemática comum, considerada de dois pontos de partida opostos, mas que se juntam no discurso: a enunciação parte dos traços do sujeito enunciador para ir até englobar as escolhas de construção de referentes, enquanto a referenciação liga-se à construção dos objetos de discurso, e recupera aí escolhas que remetem a um enunciador ou vários (RABATEL, 2016, p.71).

O autor também destaca o papel da interioridade enunciativa na concepção de referência, pois é no seu interior que há a construção do sujeito da enunciação (sujeito modal), que se constrói independentemente do ato externo de locução, configurando-se como um indicador da subjetividade do locutor. Considera-se, ainda, que o enunciador também se constrói pelo intermédio de escolhas que incidem sobre a construção de objetos de discurso, isto é, valendo-se da construção referencial, inclusive na falta de marcas relacionadas ao *eu-aqui-agora*. Por isso, “A referenciação não é jamais neutra, mesmo quando os enunciadores avaliam, modalizam ou comentam o menos possível.” (RABATEL, 2016, p.104).

Complementarmente, partindo do pressuposto de que um PDV pode ser definido como um conteúdo proposicional, destaca-se o papel da asserção ao se tornar uma via para a predicação, a qual, por seu turno, possibilita a construção de julgamentos de valor, principalmente pela forma como se constrói a referenciação. Por meio dessa relação, pontua-se que o PDV não se limita à subjetividade do *modus*, nem se opõe à objetividade do *dictum*, pois é nesse nível que as modalidades funcionam por meio de seleções,

categorizações e estruturações. Portanto, “Não é o referente que comanda a escolha da forma, é o ponto de vista do locutor sobre o referente.” (RABATEL, 2021, p.109).

Somado a isso, é preciso considerar que o dialogismo inerente aos PDV também influi na sua compreensão, pois esses podem ser explicitados ou ocultados sob a forma de evidências de natureza dóxica ou perceptivas objetivantes. Nesse âmbito, torna-se ainda mais relevante a distinção das estratégias de referenciação que podem ser identificadas no *dictum* daquelas que compõem o *modus*, o que demonstra que a divisão operacional desses dois componentes não significa que ambos sejam excludentes um do outro.

3.5 As modalidades e as suas funcionalidades

Ao tratar das noções de *modus* e *dictum* como partes constitutivas do enunciado, a estilística proposta por Charles Bally possibilitou introduzir na linguística, principalmente no plano dos estudos enunciativos, a temática da modalidade, a qual, entretanto, apresenta várias definições e tipologias por ser abordada por diferentes campos de estudo e ser objeto de perspectivas teóricas distintas, o que, como defende Meunier (1974), pode ocasionar certa saturação em sua interpretação caso não haja certa precisão em seu tratamento no contexto de uma abordagem linguística.

O conceito dessa noção foi proposto, inicialmente, no âmbito da Lógica, tendo como base o quadro proposto por Aristóteles. Segundo Cervoni (1986), o fundamento da modalidade concentrava-se na noção de verdade do conteúdo das proposições, relação que deu origem às modalidades *aléticas*, as quais estão centradas nos modos do possível e do necessário e de suas derivações, o impossível, o que não é necessário e o contingente. Pelo fato de, na língua natural, a expressão da possibilidade relacionar-se aos conhecimentos que o locutor possui, e a da necessidade indicar o que é preciso ou não fazer para obter certos resultados, as modalidades foram ampliadas pelos lógicos, o que acarretou o surgimento, respectivamente, da modalidade *epistêmica*, relacionada ao saber, e da modalidade *deontica*, voltada para a conduta.

No que diz respeito às relações entre Lógica e Linguística na definição das modalidades, Neves (2008) postula que, levando em conta o histórico do seu surgimento, torna-se comum retomar noções como possibilidade e necessidade, o que pode complicar investigações de cunho restritamente linguístico, visto que as línguas naturais não são lógicas e a Lógica modal privilegia o estatuto das formas das modalidades e suas relações com valores de verdade sem considerar um enunciador. Outra problemática seria a

incorporação de termos de base lógica em definições voltadas para modalidades enunciativas. Tal problemática também é apontada por Cervoni (1986), que propõe considerar as modalidades clássicas como uma espécie de “núcleo duro” em que o linguista pode se inspirar, posto que, em sua fundamentação lógica, “[...] a modalidade é uma determinação que concerne à verdade da proposição que ela afeta.” (CERVONI, 1986, p.61), o que não a impede de ser complementada por categorias da Linguística.

Sob a ótica da linguística sistêmico-funcional, Neves (2008) também demonstra que a modalidade pode atuar em diferentes níveis voltados à organização do enunciado, dividindo-os em 3:

O nível 1 situa-se na estrutura interna da predicação, viabilizando a *modalidade inerente*, a qual ocorre por meio da expressão lexical de verbos modais. Tal categoria também pode abarcar nuances das modalidades alética, epistêmica e deôntica, além da modalidade dinâmica, que diz respeito à capacitação.

O nível 2 encontra-se na predicação e concerne à *modalidade objetiva*, a qual resulta de atividade avaliativa do sujeito enunciador acerca de um estado de coisas indicado na predicação, podendo perpassar a dimensão epistêmica, em que a ação se dá por meio do conhecimento que esse possui, e a dimensão deôntica, na qual a realidade das coisas é percebida de acordo com normas morais, legais e sociais.

A seguir apresentamos exemplos do funcionamento das modalidades objetivas, respectivamente, a epistêmica e a deôntica:

[T2] A "Escola sem partido" é uma insensatez, não tem pé nem cabeça. (NOGUEIRA, 2018).

Observa-se quem em T2, o sujeito enunciador avalia o referente em seu aspecto ôntico na elaboração de sua predicação, recorrendo de um saber avaliado a partir de uma modalidade epistêmica.

[T5] Os professores devem ser estimulados a educar seus alunos com consciência crítica (BETTO, 2016).

Em T5, é possível notar que a ação “devem ser estimulados” integra um predicado cuja avaliação se dá por meio da modalidade deôntica ao incidir sobre a conduta.

O nível 3 relaciona-se com a proposição e configura a *modalidade epistemológica*, referindo-se ao compromisso do falante com a verdade da proposição. Além disso, apresenta como subtipos uma *modalidade subjetiva*, na qual o falante responsabiliza-se pelo conteúdo da proposição e indica seu grau de certeza em relação à validação do

conteúdo expresso, e uma *modalidade evidencial* em que esse apresenta a fonte da informação acerca da qualidade do conteúdo proposicional.

Nos exemplos seguintes, é possível observar o funcionamento desses dois subtipos:

[T1] [...] não sou cego a ponto de negar que professores de humanidades, em geral, educaram-se sob a influência de Marx (COELHO, 2016).

Nesse excerto, observa-se que o sujeito enunciador se vale da modalidade subjetiva ao se representar enunciativamente como a fonte do conteúdo proposicional, conferindo-lhe certo grau de certeza à proposição.

[T9] Nos manuscritos da Pedagogia do oprimido, Paulo Freire apresenta um quadro explicativo de duas culturas quando fala de uma “teoria da ação dialógica” e uma “teoria da ação anti-dialógica” que fundamentam, respectivamente, a “educação problematizadora” e a “educação bancária” (GADOTTI, 2016).

Na construção enunciativa de t9, o sujeito enunciador recorre a outro locutor, Paulo Freire, figura apresentada como a fonte do conteúdo proposicional por meio da modalidade evidencial.

Sob um ângulo enunciativo-pragmático, as modalidades também podem ser concebidas como atos ilocutórios, uma vez que, conforme propõe Parret (1988, p.80),

O ato proposicional é um ato de referência e de predicação, e, pois, dominado por restrições ontológicas e epistemológicas, enquanto que o ato ilocutório é constitutivo de uma certa realidade e, além disso, motivado pelo jogo da produção e do reconhecimento das intenções, não insondáveis e escondidas mas classificáveis e "convencionalizadas".

A partir dessa diferenciação, o autor pontua que é nesse âmbito que o ato performativo funciona como um operador modal que modifica o conteúdo semântico do enunciado de forma global. Tal aspecto torna indissociável da tipologia das modalidades ilocucionárias as convenções linguísticas que envolvem os enunciados e as convenções extralinguísticas em torno das situações enunciativas.

No campo da Análise do Discurso, Charaudeau (2014) trata das modalidades no âmbito dos Modos de Organização do Discurso, inserindo-as na organização enunciativa, processo que se circunscreve em uma situação de comunicação cujas restrições orientam o locutor, que utiliza uma margem de manobra na encenação languageira de forma mais ou menos consciente.

Esse agir é integrado por um processo abrangente de modalização, concebido pelo autor como “[...] uma categoria de língua que reúne o conjunto dos procedimentos *estritamente linguísticos*, os quais permitem tornar explícitos o ponto de vista do locutor.”

(CHARAUDEAU, p.82, grifo do autor). Nesse prisma, as modalidades constituem nuances que dizem respeito a um determinado comportamento enunciativo, o qual pode se dar por meio de um posicionamento *elocutivo* que revele seu ponto de vista de forma subjetiva, de um *alocutivo* que permita o estabelecimento de uma relação intersubjetiva hierárquica entre o locutor e o interlocutor ou de um *delocutivo* que possibilite ao locutor relatar pontos de vista externos objetivamente, desvinculando-se da cena enunciativa.

Os três posicionamentos são exemplificados abaixo de forma respectiva:

[T1] Andei vendo alguns livros didáticos de história, publicados em 2015, 2017 e 2018 (COELHO, 2019).

Em T1, percebe-se que o locutor deixa marca de sua subjetividade ao recorrer a um fazer enunciativo embreado que se vale da modalidade elocutiva.

[T8] Ideias ruins são vencidas não com o silêncio forçado, mas com ideias melhores. Mãos à obra!. (FONSECA, 2016).

Na elaboração desse excerto, observa-se que a modalidade alocutiva permite que o locutor se dirija ao seu alocutário, integrando-o ao seu fazer enunciativo por meio do vocativo.

[T6] No estado do Paraná, o Projeto de Lei Escola Sem Partido (606/2016) voltou à discussão (COSTA, 2018).

A construção enunciativa de T6 recorre à modalidade delocutiva, a qual lhe confere um efeito objetivante, como se o locutor relatasse uma realidade externa ao seu dizer.

Por seu turno, Authier-Revuz (1998) propõe a noção de *modalização autonímica*, situando-a no plano da metaenunciatividade e da sua reflexividade na configuração enunciativa. Nesse cenário, identifica-se a autorrepresentação do dizer, isto é, um modo de dizer de si e do outro, em que a opacificação torna-se viável ao sujeito, fonte intencional do sentido, e à relação que estabelece com a linguagem. A autora apresenta desdobramentos voltados para as configurações do dizer e as suas não-coincidências, pelos quais propõe 4 processos:

- I – um de não-coincidência *interlocutiva* entre coenunciadores;¹⁰
- II – um de não coincidência *entre o discurso consigo mesmo*;
- III – um de não coincidência *entre as palavras e as coisas*;

¹⁰ O termo coenunciador pode remeter a processos distintos. Na Teoria dos Pontos de Vista, a coenunicação diz respeito a um tipo de postura enunciativa que permite ao locutor-enunciador primeiro compartilhar do dizer de outro enunciador. No caso da modalização autonímica, a não-coincidência interlocutiva resulta de uma relação que projeta no interlocutor (não-um) o fato de o sentido não ser absolutamente partilhável, tentando restaurar um sentido possivelmente ameaçado.

IV – um de não coincidência *das palavras consigo mesmas*.

A título de exemplificação, tais processos serão apresentados a seguir:

[T4] Ficou confuso? Vou repetir: minha oposição à Escola sem Partido é porque ela é uma lei (PONDÉ, 2018).

Nesse exemplo, a modalização autonímica diz respeito a um processo de não-coincidência interlocutiva em que o locutor reformula o seu dizer como se processo de significação estivesse comprometido por parte do seu interlocutor.

[T1] Se há uma "guerra cultural" pela "hegemonia gramsciana" do "marxismo", que os incomodados reajam pelo debate, com seus próprios livros e publicistas (COELHO, 2019).

Em T1, a modalização autonímica incide sobre a relação de não-coincidência do discurso consigo mesmo, o que pode ser observado pelo emprego de aspas que marcam, no fio do discurso do locutor, dizeres pertencentes a outros discursos.

[T1] Mas falar em "doutrinação de esquerda" é puro delírio (COELHO, 2019)

Nesse excerto de T1, a modalização autonímica resulta de um modo de dizer não-coincidente entre as palavras e as coisas, o qual é anulado pelo locutor ao ser alocado entre aspas e avaliado negativamente.

[T4] No sentido filosófico, e não no debate empobrecidos das militâncias, ser conservador é ser cético em matéria de invenções políticas, econômicas, sociais ou jurídicas (PONDÉ, 2018).

O exemplo acima ilustra o emprego da modalização autonímica voltada para a não-coincidência das palavras com elas mesmas, por meio de um posicionamento do locutor direcionado à polissemia do termo conservador, fixando como específico o seu sentido filosófico.

A heterogeneidade enunciativa também serve de base para Rabatel (2012) sob formas de dialogismo em sua Teoria dos Pontos de Vista. Por meio da concepção do enunciador principal como sujeito modal, o autor aborda a modalização no âmbito da gestão dialógica dos PDV. Nesse quadro, o primeiro enunciador (E1) é tido como o responsável pelo discurso enquanto os outros enunciadores, com base em Gosselin (2010), funcionam como instâncias internas de validação, a qual pode ser intrínseca ao integrar a predicação interna dos enunciados ou extrínseca por meio de um *modus* externo, o que, entretanto, não indica o comprometimento de E1 na construção de uma responsabilidade enunciativa. Concomitantemente, identificam-se, nesse funcionamento, estratégias de posicionamento

enunciativo de natureza dialógica, as quais podem se dar por duplicação, sendo autodialógicas, e por separação enunciativa, sendo heterodialógicas.

Os dois casos são exemplificados a seguir:

[T1] Ainda que eu considere assustadoras as intenções de quem defende o Escola sem Partido, tinha alguma desconfiança de que a bibliografia corrente fosse meio desequilibrada com relação, por exemplo, a Cuba ou ao governo João Goulart. (COELHO, 2019)

Em T1, L1E1 apresenta-se como a fonte de um PDV negativo em relação às intenções de defensores do Escola Sem Partido, porém, em seguida introduz outro PDV que rompe com o sentido esperado, valendo-se da concessão para sinalizar um sentido contrário ao esperado, ilustrando um comportamento autodialógico.

[T6] No século 18 e 19, o Iluminismo também alimentou o otimismo com as ciências e com as técnicas (COSTA, 2018).

Na construção enunciativa de T6, L1E1 mobiliza um e2 como fonte de um PDV que retoma, por meio do dialogismo externo, ações imputadas à corrente iluminista, por meio de um dialogismo heterodialógico.

Ademais, Rabatel (idem), sob a perspectiva de Culioli (1990,1999), relaciona o posicionamento enunciativo a processos de naturezas distintas. Em um primeiro plano, o E1 pode circunscrever os objetos de discurso por meio de categorias nocionais como identificação, diferenciação ou ruptura, além de validar as predicções reportando a si, a outros, a terceiros, por apagamento enunciativo, por alusão a um ser fictício ou pela não-assertividade. Em um segundo plano, E1 pode construir esses objetos fazendo ou não referência à situação enunciativa ao recorrer à ancoragem dêitica ou anafórica. Em um terceiro plano, é possível identificar marcas que afetam a predicação. Tomando como base Verine (2012), o autor indica que, ao declarar uma predicação, o enunciador seleciona modalidades de enunciação no nível morfossintático, tais como a asserção, a injunção ou a interrogação e modalidades do enunciado, por meio da exclamação, da negação ou da ênfase.

O valor modal também pode ser especificado pela escolha de termos, de sintagmas ou de perífrases que representem processos que remetam às noções de necessário, obrigatório, possível ou provável, por meio de auxiliares modais ou de seus equivalentes, que podem ser de natureza adverbial, circunstancial ou perifrástica. Pode ainda avaliar o fazer enunciativo ou explicitar sua avaliação recorrendo à metalinguagem em torno do conteúdo proposicional ou sua modalidade, a qual pode ser atenuada ou reforçada. É por

meio dessa ampla gama de possibilidades que a noção de enunciador pode ser concebida como a de sujeito modal, além do fato de suas marcas poderem ser identificadas tanto no *dictum* quanto no *modus*, conforme alusão do autor a Ducrot (1993).

No âmbito da construção midiática da opinião, é preciso considerar os processos de designação, os quais funcionam como um tipo de enquadramento orientado por uma tomada de posição, uma vez que “[...] impõem atributos aos seres e fazem circular pontos de vista subjetivos através da atribuição” (EMEDIATO, 2013, p.82), processo que também se relaciona a propagação de valores modais na organização enunciativa.

Diante de tais perspectivas, nota-se que o tema das modalidades, ao ser tomado como objeto de diferentes perspectivas teóricas, tanto clássicas quanto contemporâneas, demonstra como a dimensão enunciativa e os modos do enunciar se perfazem, constituindo os enunciados de acordo com funcionalidades que, ainda que possam ser tipificadas, não são excludentes, uma vez que integram a sua constituição como unidades significantes inseridas em suas respectivas situações de enunciação.

A fim de propor uma síntese instrumental, o quadro abaixo reúne as modalidades tratadas nesse capítulo que serão utilizadas como categorias na descrição e na análise do *corpus*.

Quadro 2: síntese das modalidades

Modalidades Objetivas	Modalidades Epistemológicas	Modalidades autonímicas	Modalidades Enunciativas	Modalidades Dialógicas
Epistêmica	Subjetiva	Não-coincidência interlocutiva	Modalidade elocutiva	Autodialógica
Deontica	Evidencial	Não-coincidência interdiscursiva	Modalidade alocutiva	Heterodialógica
		Não-coincidência entre as palavras e as coisas	Modalidade delocutiva	
		Não coincidência das palavras com elas mesmas		

Fonte: elaborado pela autora com base em Neves (2018), Authier-Revuz (1998), Charaudeau (2014) e Rabatel (2012).

Com base no exposto, a investigação de uma temática polêmica e sensível como o Escola Sem Partido, em seu aspecto multiforme, torna-se um caminho viável para a

investigação das diversas funções da modalidade na encenação linguageira, uma vez que os diferentes modos de dizer estão inseridos em um dispositivo enunciativo envolto por um conflitual que também orienta o processo de semantização das categorias da língua. Além disso, permite retomar os papéis da subjetividade e da intersubjetividade na linguagem, seja como um comportamento enunciativo subjetivante, seja como marcas que deixam pistas de um posicionamento objetivante, os quais têm ainda, na figura do outro, uma instância necessária aos processos de validação do conteúdo proposicional de dizeres, nos quais as modalidades também dizem respeito às formas de integrar o dizer do outro e ao modo como esse outro pode ou não ser inserido em uma cena enunciativa que desenvolve tendo o dissenso como pano de fundo.

Nesta capítulo, apresentamos processos e elementos relacionados à perspectiva enunciativa de estudo da linguagem, destacando aspectos relacionados à Teoria dos Pontos de Vista. No capítulo seguinte, nos direcionaremos para o estudo da argumentação.

4 ARGUMENTAÇÃO E PROCESSOS ARGUMENTATIVOS

Neste capítulo, serão apresentados aspectos relacionados à argumentação, desde o contexto de seu surgimento até suas contribuições para estudos situados no domínio da Análise do Discurso, além de processos relacionados à organização argumentativa e ao funcionamento de estratégias argumentativas a partir de uma perspectiva dialógica.

4.1 A origem retórica da argumentação

A retórica surgiu na Sicília, território marcado pela reivindicação de bens tomados dos camponeses pelos tiranos. Nesse cenário, moldou-se como uma técnica voltada para a busca de resolução de conflitos pelo intermédio da palavra como alternativa de uso persuasivo da linguagem em diferentes contextos sociodiscursivos em uma sociedade democrática que teria no exercício da cidadania o seu centro de equilíbrio. Ao ser sistematizada como uma ferramenta cujo ensino permitiria aos cidadãos gregos defenderem causas e teses diversas, passou a ser concebida como uma teoria, especialmente a partir de Aristóteles, o que fez com que deixasse de ser somente um instrumento e se tornasse também um meio de reflexão que viabilizaria a busca pela compreensão de sua própria racionalidade. (REBOUL, 2004)

Conforme ressalta Meyer (2007, p.20), para Aristóteles,

[...] a retórica é o inverso necessário da ciência: esta confere certeza em suas conclusões, mas um bom número de questões da vida cotidiana, assim como da vida intelectual não oferece certeza alguma. Devem estas, em virtude disso, saírem do campo da razão? As opiniões divergem, os pontos de vista se enfrentam e, na política, assim como na moral, os indivíduos têm modos de pensar divergentes e legítimos.

Na perspectiva do supracitado autor, a “Arte Retórica” envolve a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso no intuito de persuadir, inserindo-se na esfera do conhecimento comum, instância na qual é preciso considerar que “[...] o persuasivo é persuasivo para alguém (ou é persuasivo e crível imediatamente e por si mesmo, ou parece sê-lo porque demonstrado mediante premissas persuasivas e convincentes) [...]”. (ARISTÓTELES, 2005, tomo I, p.98). Sob essa ótica, a persuasão pode resultar tanto do que é passível de se crer quanto do que demonstra aparentemente sê-lo pelas vias da

linguagem. Além disso, “[...] o discurso comporta três elementos: o orador, o assunto de que fala, e o ouvinte; e o fim do discurso refere-se a este último, isto é, ao ouvinte.” (Ibidem, p. 104). Tomando como base esses componentes, respectivamente o *ethos*, o *logos* e o *pathos*, concebidos como provas retóricas, é possível identificar a sua imbricação por meio do discurso cuja dimensão intersubjetiva traz consigo um agir sobre o mundo e sobre o outro.

Conforme sinaliza Danblon (2011), sua incorporação à fala pública contribuiu para que a retórica passasse a integrar não só os debates e as deliberações, mas também a propagação de histórias de um mundo comum, dotado de experiências de vida compartilhadas, emoções universais e pontos de vista diversificados, os quais, por serem considerados razoáveis, tornaram-na uma técnica conhecida, descrita e experimentada, o que permite caracterizá-la como a arte da representação do mundo humano e do que constitui a sua materialidade.

Meyer (2007), por sua vez, problematiza a sistema retórico a partir de três definições clássicas, tomando como base as perspectivas teóricas de Platão, Quintiliano e Aristóteles em relação às provas retóricas. De acordo com o primeiro, a retórica é compreendida como uma forma de manipulação do auditório, centrando-se no *pathos*. Para o segundo, constitui-se como a arte do bem falar do orador, apoiando-se no *ethos*. Na concepção do terceiro, sistematiza a exposição de argumentos ou discursos que devem ou intencionam persuadir, voltando-se para o *logos*. Nessa esteira, o autor conclui que tais definições, ao privilegiarem dimensões distintas da retórica, podem fragmentá-la, comprometendo não só a sua unidade, mas também a sua própria complexidade. Assim, tais apontamentos possibilitam vislumbrá-la como um componente multiforme, indissociável do funcionamento de práticas languageiras e de inter-relações concernentes aos papéis assumidos e desenvolvidos pelos que delas participam.

Ainda no que diz respeito ao cenário clássico, Plantin (2008) aponta que, após o final do Segundo Império e o advento da Terceira República, propagou-se a ideia de que seria necessária a redefinição do ensino no âmbito universitário, por meio de uma reforma intelectual e moral baseada nos paradigmas laico e positivista não só da ciência, mas também da cultura e da sociedade no campo das humanidades, orientação que deslegitimou a retórica, por essa ser associada ao domínio da opinião. No decorrer de todo um percurso histórico, sua retomada se daria com o surgimento de estudos situados no âmbito da argumentação, termo que “[...] constitui uma real inovação e manifesta claramente o movimento de *revival*, de renascimento, emancipação e refundação dos

estudos da argumentação depois da Segunda Guerra Mundial.” (p.7), em um mundo que passou a ser envolto por crises humanas, sociais e econômicas.

Logo, é possível considerar, tomando como base o autor (Ibidem, p.9), que “Toda utilização estratégica de um sistema signficante pode ser legitimamente considerada como uma retórica. Desse modo, existe uma retórica do verbal e do não verbal, do consciente e do inconsciente.”.

4.2 Os estudos modernos da argumentação: apontamentos

Na perspectiva de Amossy (2020), os estudos argumentativos perpassam fundamentos retóricos, como na retórica proposta por Aristóteles e na nova retórica de Perelman e Olbrech-Tyteca; lógicos, a exemplo da lógica formal de Toulmin, da lógica informal de Hamblin e Walton e da lógica natural de Grize; e pragmáticos, tendo como destaque Austin, Searle e a pragma-dialética de van Eemeren, Grootendorst e o grupo de Amsterdã; e a teoria da argumentação na língua de Anscombe e Ducrot, além de propostas voltadas para a análise da conversação em Moeshler e para as interações argumentativas em Plantin, os quais permitem inserir a argumentação no cenário de estudos contemporâneos, ilustrando o fato de que sua multifuncionalidade também permite diferentes tipos de abordagens teóricas.

De acordo com Emediato (2013b), a argumentação pode ser compreendida a partir de três problemáticas que dizem respeito à sua própria história como um campo de estudo: a problemática retórica, a problemática da argumentação como forma de pensamento e a problemática da argumentação como atividade da língua. A primeira insere-se no âmbito do discurso ao retomar a tradição da fala pública por meio de gêneros como o judiciário, o deliberativo e o epidítico, além de sua consolidação como arte, a exemplo de seu precursor, o retor Córax, e a sua relação com o sofista, tido como uma figura sábia que dominava não só a palavra, mas também um conjunto de assuntos diversificados. Sua retomada se consolidou pelo intermédio de estudos que se voltavam para o discurso, como os de Perelman e Olbrechs-Tyteca que consideravam ainda elementos direcionados à construção de laços intelectuais entre os espíritos. A segunda relaciona-se principalmente à filiação da argumentação ao domínio da Filosofia, tendo como expoente a perspectiva teórica de Platão, no âmbito dos estudos da lógica formal, em que o pensamento, por recorrer a operações de raciocínio, é superior a linguagem, uma vez que essa envolve aspectos tidos como negativos, como a subjetividade e a ambiguidade. Tal filiação é retomada por meio

da perspectiva teórica da lógica informal direcionada à análise e à crítica de discursos argumentativos. A terceira advém da Teoria da Argumentação na língua proposta por Anscombe e Ducrot, a qual é atualmente designada como Teoria dos Blocos Semânticos, sendo desenvolvida por e Ducrot e Carel. Nesse quadro teórico, a língua é vislumbrada em detrimento do pensamento, tendo em seus encadeamentos semânticos e seus funcionamentos pragmáticos a orientação argumentativa dos enunciados. Tomando como base esse quadro, o autor defende que, ainda que essas três problemáticas possam ser excludentes em seus procedimentos e métodos, “[...] a argumentação é um fenômeno complexo que pode fazer interagir esses diversos níveis de atividade na construção e na recepção de uma determinada mensagem” (EMEDIATO, 2013b, p.75).

Somada a essa complexidade, no que diz respeito às incompatibilidades da comunicação argumentada, Angenot (2015), no âmbito da construção do discurso social, propõe a existência de um processo de *rupturas de lógicas argumentativas*. Por isso, “Falta conceber uma história retórica; ela seria o estudo da variação histórica e cultural, da historicidade dos tipos de argumentação, dos meios de prova, dos métodos de persuasão.” (p.150), isto é, há um determinado estado histórico-cultural da sociedade que indissociável do que é concebido como *argumentável*. Tal imbricamento torna-se, desse modo, imprescindível para o estudo da argumentação nas práticas discursivas da vida cotidiana, principalmente no que diz respeito às questões que instauram conflitos nas relações sociais, como no caso das temáticas polêmicas.

4.3 Da argumentação no discurso à argumentação na Análise do Discurso

Desde a retórica clássica, a construção da persuasão se dá no e pelo discurso em sua configuração como uma unidade de sentido, como propõe Reboul (2008) ao apontar que “[...] a retórica diz respeito ao discurso persuasivo, ou ao que um discurso tem de persuasivo.” (p.15). Nesse prisma, a persuasão pode ser entendida como a função primária da retórica, por meio de elementos predominantemente racionais ou afetivos, dado que ambas as vias são inseparáveis. Pode ser concebida, ainda, segundo Charaudeau (2014, p.201), como uma arte relacionada à própria fundação das relações sociais dos antigos, exercendo fascínio até os dias de hoje. “Por isso, o termo argumentação tem sido objeto de um grande número de definições, o que não torna fácil o estudo e a apresentação desse fenômeno da linguagem.”.

De acordo com a perspectiva semiolinguística desse autor, a argumentação constitui um modo de organização do discurso, no qual componentes e procedimentos integram a sua mecânica de funcionamento em combinações que podem ser vistas no funcionamento textual. Nesse sentido, a argumentação requer

- uma *proposta sobre o mundo* que *provoque um questionamento* em alguém quanto à sua *legitimidade (um questionamento quanto à legitimidade da proposta)*.
- um sujeito que *se engaje* em relação a esse questionamento (convicção) e *desenvolva um raciocínio* para tentar estabelecer uma *verdade* (quer seja própria ou universal, quer se trate de uma simples *aceitabilidade* ou de uma *legitimidade*) quanto a essa *proposta*.
- *um outro sujeito* que, relacionado com a mesma *proposta, questionamento e verdade* constitua-se no *alvo* da argumentação. Trata-se da pessoa a que se dirige o sujeito que argumenta, na esperança de conduzi-la a *compartilhar* da mesma verdade (persuasão), sabendo que ela pode aceitar (ficar *a favor*), ou refutar (ficar *contra*) a argumentação (CHARAUDEAU, 2014, p. 205).

Por sua vez, Amossy (2007) afirma que “Globalmente, pode-se dizer que há argumentação quando uma tomada de posição, um ponto de vista, um modo de perceber o mundo se expressa sobre um fundo de posições e visões antagônicas, ou tão somente divergentes, tentando prevalecer ou fazer-se aceitar.” (p.42), o que permite considerar duas orientações voltadas para a análise da argumentação no discurso. Na primeira, a análise discursiva concebe a argumentação como efeito de uma visada persuasiva, a qual tende a explicitar a defesa do posicionamento adotado pelo locutor, por meio de estratégias discursivas que o sustentem. Na segunda, a argumentação no discurso torna-se constitutiva ao vincular-se a um universo de discursos que a precedem, podendo ser confirmados ou refutados por meio de uma atitude responsiva que direciona modos de ver, de pensar e de sentir, os quais também exercem influência em seu alocutário pelo intermédio de uma dimensão argumentativa.

Amossy (2007, p.128) também identifica

[...] dois pontos que caracterizam a argumentação no discurso como um ramo da análise do discurso. Trata-se nesse caso (1) da inscrição da argumentação na materialidade linguageira em que ela participa do funcionamento global do discurso, e (2) da necessidade de examinar os funcionamentos argumentativos no entrecruzamento do lingüístico e do social, apreendendo “o discurso como intrincação de um texto e de um lugar social”– de maneira que o objeto da AD “não seja nem a organização textual nem a situação de comunicação, mas aquilo que os une através de um dispositivo de enunciação específico. Esse dispositivo concerne ao mesmo tempo ao verbal e ao institucional” (definição de Maingueneau no Dictionnaire d’AD, especificada em Marges linguistiques, 2005).

Por conseguinte, de acordo com Plantin (2008), tal funcionamento também se associa à atividade argumentativa como instância de coordenação de saberes e

comportamentos plurais, os quais se situam entre o fazer enunciativo e o fazer interacional como um espaço intermediário perpassado por tensões. Nessa conjuntura, cabe ao locutor a habilidade de encadear boas razões e situá-las em um mundo coerente, perpassado pelo dizer do outro e por visões antagônicas. Sendo assim,

Argumentar é ligar proposições, constituir um discurso coerente, baseado num elemento considerado como evidente (para os sentidos, para a intuição intelectual ou moral) e dele fazer derivar uma proposição segunda *menos segura*. É apoiar uma afirmação – a conclusão – sobre uma boa razão – o argumento. (PLANTIN, 2008, p.15).

Por seu turno, Charaudeau (apud CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012) sinaliza que o proposicional se apoia em uma estrutura lógica para se constituir como enunciado ou parcela de um discurso cuja verossimilhança necessita basear-se nessa boa razão, conferindo-lhe um estatuto de autoridade necessário ao discutível e, posteriormente, à sua conclusão. Nessa conjuntura, a relação argumento/conclusão vale-se de estruturas opositivas, tais como: enunciado consensual/dissensual; enunciado que remete à doxa/enunciado que veicula um ponto de vista específico; enunciado plausível/ enunciado duvidoso; enunciado que não suporta a responsabilidade da prova/ enunciado que a sustenta; enunciado legitimador em sua funcionalidade/ enunciado legitimado, o que ilustra que a argumentação se vale da linguagem como centro de apoio para seus esquemas direcionados aos efeitos de persuasão.

4.4 A dimensão dialógica da argumentação: o contradiscurso

A origem da argumentação apresenta problemáticas que ainda integram a sua compreensão, como exemplifica Plantin (2010) ao aludir à narrativa que ilustra a relação entre o mestre Córax e o seu discípulo Tísias em torno de um processo criado pelo segundo com a premissa de que nada devia ao seu mestre, o qual havia concordado em ensiná-lo em troca de ser pago pelos resultados de seu aluno. Caso esse ganhasse seu primeiro processo, deveria pagar Córax. Se isso não acontecesse, não seria necessário fazê-lo. Nesse dilema, é possível

[...] ver funcionar, sobretudo, uma operação maior da argumentação: **a inversão de um discurso por outro discurso**, tudo o que é feito através das palavras pode ser desfeito pelas palavras. Sublinhar-se-á principalmente a **contradição** decorrente das obrigações derivadas da combinação privada e as que estão ligadas a uma decisão de justiça. É uma das tarefas constantes da argumentação tentar desembrulhar as situações às quais se aplicam sistemas de **normas heterogêneas** (PLANTIN, 2010, p.6, grifos do autor).

Ainda no que diz respeito ao funcionamento do componente retórico, na construção do discurso, cabe mencionar a sua função hermenêutica, a qual se torna necessária à interpretação de outras vozes (REBOUL, 2004), uma vez que

[...] o discurso não é e nunca foi um acontecimento isolado. Ao contrário, opõem-se a outros discursos que lhe precederam ou que lhe sucederão [...]. A lei fundamental da retórica é que o orador – aquele que fala ou escreve para convencer – nunca está sozinho, exprime-se sempre em concordância com outros oradores ou em oposição a eles, sempre em função de outros discursos (REBOUL, 2004, p.18-19).

De acordo com a perspectiva de Doury (2016), Tal conjuntura permite conceber a argumentação como um modo de confrontar um discurso a um contradiscurso, no intuito de que essa construção possibilite sua resistência à contestação, o que permite caracterizá-la como fundamentalmente polifônica. Dito isso, é possível considerar que a análise argumentativa também diz respeito à gestão de vozes de diferentes enunciadores por parte do locutor na construção argumentativa.

Complementarmente, a autora exemplifica que, por meio do emprego do discurso reportado e suas variações, há a manifestação de diversos pontos de vista decorrentes de uma heterogeneidade enunciativa, a qual independe do modo em que se dá o processo argumentativo, seja de forma oral ou escrita, seja monologal ou interacional, viabilizando a introdução do contradiscurso no desenvolvimento argumentativo. O locutor, como instância que reporta outro dizer, pode, por exemplo, recorrer ao argumento *ad hominem* de forma ofensiva, a fim de desqualificar o objeto de discurso, o que também é apontado por Walton (2012) a partir da nomenclatura *ad hominem* abusivo como uma forma de atacar diretamente uma pessoa, questionando ou difamando o seu caráter e desqualificando seus motivos e sua integridade, como no exemplo a seguir:

[T4] “Geralmente contrários à privatização, professores de esquerda privatizam o espaço público quando usam a sala de aula para pregação política.” (NARLOCH, 2016).

Nesse excerto, o argumento *ad hominem* abusivo é direcionado ao referente “*professores de esquerda*” com o intuito de desqualificar sua integridade como docente, por meio da atribuição de ações negativas que comprometem o seu papel como docente.

Ainda no âmbito da argumentação *ad hominem* Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) incluem a petição de princípio como uma premissa que pressupõe que o interlocutor já tenha aderido a uma determinada tese, a qual o orador se esforça para que seja admitida por esse, situando-se assim no campo da adesão.

Doury (idem) considera, ainda, a relevância do uso do argumento pragmático como uma formulação argumentativa voltada para consequências negativas e positivas, as quais resultam de uma postura avaliativa dotada de intenções argumentativas. Esse tipo de argumento também é tratado por Perelman (1999), que o caracteriza como um argumento baseado em consequências, por meio do qual é possível avaliar um ato, um acontecimento, uma regra, dentre outras possibilidades, pontuando essas consequências como favoráveis ou desfavoráveis, conferindo um determinado valor ao que é considerado causa ou obstáculo. Dessa forma, “O argumento pragmático faz que se dependa das consequências a opinião que se terá do que as determina.” (PERELMAN, 1999, p.16).

Por sua vez, Charaudeau (2014), ao conceber o pragmático como um domínio de avaliação que engloba o agir argumentativo, permite que, de certo modo, se torne independente de uma tipologia argumentativa específica, permitindo uma maior compreensão desse processo avaliativo na análise da argumentação:

[T4] Os militares tiraram Jango do poder para evitar a infiltração comunista e restaurar a ordem no País. (BOULOS, 2018)

Nesse exemplo, a partir do domínio pragmático de avaliação, identifica-se que a ação é mensurada com base em sua consequência negativa, somando-se à organização da proposição por um encadeamento causal.

Doury (idem) também resgata o surgimento do contradiscurso como uma técnica retórica inserida na antilogia de Protágoras e na constituição de discursos duplos. Dessa forma, considerando que a todo discurso pode se opor outro, um argumento favorável pode funcionar, no dinamismo da linguagem, como desfavorável. Por conseguinte, apresenta movimentos argumentativos direcionados ao tratamento do contradiscurso como a *ocupação*, a *concessão* e a *retorsão*. No primeiro, se antecipa uma contestação que pode ser do próprio discurso do locutor, como uma forma de se proteger, ou do contradiscurso, no intuito de antecipar um possível ponto contraditório:

[T1] “Revolução Cubana? Eis o que diz um livro de "autoria coletiva" (será isso comunismo?) publicado em 2018.” (COELHO, 2019).

No exemplo acima, antes de efetuar a análise da obra-didática, o locutor se vale de um movimento de ocupação, no qual o uso das aspas, ao sinalizar um elemento estranho ao seu dizer, antecipa uma possível contradição, o que é reforçado pelo questionamento feito no comentário.

No segundo, a concessão permite ao locutor transitar entre a conclusão esperada de um ponto de vista e outra conclusão que não a confirme:

[T8] Acreditar que existe educação “neutra” é ingenuidade. Mas é possível, sim, abordar os mais diversos temas e autores de forma instigante e, ao mesmo tempo, respeitosa da autonomia do estudante, estimulando-o a fazer uma leitura crítica da realidade e, com liberdade e consciência, se posicionar como cidadão (RAMAL, 2016).

No exemplo acima, o locutor leva em conta um pressuposto do contradiscurso, a inexistência da neutralidade, para, em seguida, introduzir uma conclusão contrária baseada na coexistência de pontos de vista distintos.

Em relação ao terceiro, o movimento de retorsão argumentativa, o locutor se vale de um elemento do contradiscurso a fim de estabelecer uma nova orientação argumentativa, refutando-o a partir de seu próprio discurso:

[T6] Na verdade, muitos “sem partido” são partidários de ensinar que nascemos todos de Adão e Eva; homossexualidade é doença e pecado (e tem cura!); identidades de gênero é teoria promíscua; e o capitalismo é o melhor dos mundos (BETTO, 2016).

Nesse último exemplo, a partir de um movimento argumentativo de retorsão, o locutor se vale de uma alegação do contradiscurso, baseada no apartidarismo, para demonstrar que também possuem suas orientações ideológicas, a fim de concluir o contrário.

A dimensão polifônica da argumentação também é considerada por Plantin (2008a) em sua proposta de uma argumentação biface que se dá em torno de uma pergunta argumentativa em comum, a qual se constitui como um ponto de partida propulsor de diversos posicionamentos, guiados por diferentes interesses. Sob essa ótica, há um fundo de contradição subjacente à argumentação e a palavra do outro torna-se constitutiva do grau de argumentatividade conferido a um determinado texto.

Plantin sinaliza que

Prototipicamente, o diálogo supõe o face a face, a linguagem oral, a presença física dos interlocutores e a contínua sequência de réplicas relativamente breves. Os conceitos de polifonia e de intertextualidade permitem estender a concepção dialogada da argumentação ao discurso monolocutor. Na teoria da polifonia, o “foro interior” é visto como um espaço dialógico, no qual uma proposição é atribuída a uma “voz” diante da qual o locutor se situa. Disso resulta um diálogo interior, liberado das restrições do face a face, mas que segue sendo um discurso biface, que articula argumentações e contra-argumentações (PLANTIN, 2008b, p.65-66).

Concomitantemente, é o dinamismo do contraditório que orienta a formulação de uma pergunta argumentativa, distribuindo papéis argumentativos pautados em relações de proposição, oposição e dúvida, os quais se baseiam na relação discordante entre discurso e contradiscurso. A argumentação, sob essa ótica, se dá em torno de um processo de respostas a perguntas organizadas em torno de um conflito discursivo e envolve, além da figura de um proponente e de um oponente, a figura de um terceiro que tende a materializar a natureza pública das práticas argumentativas. Logo, “O terceiro garante particularmente a estabilidade da pergunta e desse modo, de forma derivada, julga a pertinência das argumentações.”. (Idem, p.77)

Tendo como foco essa relação entre pergunta e resposta, Meyer (2007, p.40) sinaliza que, no domínio do *logos*, é necessário que tanto as perguntas quanto as respostas preservem as suas especificidades, pois “É preciso cessar de considerar a proposição e o julgamento como as unidades do pensamento e do discurso. Eles nunca passam de respostas, e em razão disso remetem às questões que, ao resolverem, aparentemente fazem desaparecer.”

Complementarmente, ao tratar da abordagem dialógica como princípio norteador da análise argumentativa, Amossy (2020, p.41) ressalta que

A argumentação pretende agir sobre um auditório e, por isso, deve adaptar-se a ele. Ela participa da troca entre parceiros, mesmo quando se trata de uma interação virtual em que não há um diálogo efetivo. Além disso, intervém num espaço já saturado de discurso, reagindo àquilo que se disse e que se escreveu antes dela: está inserida numa confrontação de pontos de vista da qual participa mesmo quando não há polêmica aberta ou dissenso declarado.

Por sua vez, Perelman (1999) inclui na noção de auditório a figura do próprio orador, uma vez que esse delibera intimamente e racionaliza a busca por uma argumentação que se pretenda válida a um ser humano de razão prototípico de um auditório universal. Entretanto,

O auditório universal tem a característica de nunca ser real, atualmente existente, de não estar, portanto, submetido às condições sociais ou psicológicas do meio próximo, de ser, antes, ideal, um produto da imaginação do autor e, para obter a adesão de semelhante auditório, só se pode valer-se de premissas aceitas por todos ou, pelo menos, por essa assembleia hipercrítica, independente das contingências de tempo e de lugar, a qual se supõe dirigir-se o orador (PERELMAN, 1999, p.73).

O autor assinala ainda que a argumentação pode ser direcionada a vários interlocutores indiretamente e não somente a um adversário estipulado, como no caso de

espectadores que acompanhem uma discussão¹¹. Ainda, o auditório universal presumido pode, na verdade, coincidir com um auditório particular, que não extrapola um determinado espaço de oposições reconhecíveis pelo orador.

A partir dos elementos e dos processos considerados, nota-se que a argumentação não só se organiza em torno da relação discurso e contradiscurso, como também se molda conforme o dinamismo de relações interdiscursivas e intersubjetivas que se valem de uma antilogia que se materializa na encenação de papéis discursivos e no fio do discurso pelo intermédio das respostas que a argumentação busca responder, ainda que tal ação possa ou não se efetivar.

4.5 Os elementos dóxicos como pontos de encontro

Se, por um lado, o dialogismo constitutivo da argumentação ilustra o processo de oposição de discursos como um componente que pode orientar pontos de vista divergentes, por outro se encontram elementos necessários à construção do reconhecível e do compartilhado, os quais, além de perfazerem o seu engendramento, são necessários à sua fundamentação.

Tendo isso em mente, partindo da noção de lugar-comum, por vezes concebida de forma banalizada, Cauquelin (1999) postula que o comum pode ser vislumbrado como fonte de um sentimento comunitário indispensável ao espírito democrático, uma vez que os seres humanos compartilham memórias, comportamentos e princípios, o que viabiliza a sua caracterização como um lugar de encontros, um lugar público, mesmo que sua multiplicidade de significados acabe eventualmente restringindo-o à concepção de um subproduto de opiniões prontas.

Para a autora, as possibilidades de coexistência no lugar-comum dizem respeito a modos de ser, de lembrar, de falar e de viver conjuntamente, percepção que pode ser auxiliada pela noção clássica de doxa, a qual, ao se relacionar intimamente à ação por meio da palavra, tornou-se parte integrante do nascimento e do desenvolvimento da Grécia antiga enquanto civilização, tornando-se um vínculo social basilar às ações humanas que nela se situavam.

¹¹ Essa relação também vai ao encontro à noção de tropo comunicacional, proposta por Kerbrat-Orecchioni (apud MAINGUENEAU, 2010).

Em seu aspecto retórico, a doxa, conforme defende Nicolas (2007), pode ser entendida como uma ferramenta de caráter sociodiscursivo, uma espécie de mediadora de consciências que serve como suporte linguístico de enunciados direcionados à aprovação, ou seja, uma base para a construção de significados admissíveis. No contexto persuasivo do provável, diz respeito a uma forma de opinião reconhecida por uma determinada comunidade, o que supõe certa adequação entre a palavra e a verdade aparente associada ao objeto discursivo. Desse modo, a compreensão envolve o compartilhamento de um determinado universo de sentidos possíveis e a presença de uma base comum dóxica, e a recepção da persuasão resulta de um entrecruzamento de significados compartilhados e de uma zona em comum, que funciona como um elo sensível de mediações languageiras e de valores.

Na perspectiva de Emediato (2020), é por meio da doxa e de sua gama de conteúdos e formas discursivas que se organizam os saberes compartilhados pelas vias do *logos*, os quais operam substancialmente na argumentação e nas suas funcionalidades voltadas às decisões humanas, sejam essas individuais ou coletivas. Nesse sentido,

O que move a ação e a deliberação humanas está diretamente relacionado aos fundamentos da racionalidade prática, nos quais os elementos *dóxicos* são inerentes: os saberes, as crenças, as verdades aceitas, a ética e a moral, a *prudentia* (*phrónesis*). A *doxa*, entendida como a matéria-prima do agir racional, esse agir movido pelo senso comum, ou pelo *bom senso*, serve como guia da decisão prudente do cidadão respeitável. É ela que conduz à boa escolha, à escolha justa, ética, eficaz, responsável, democrática, digna, razoável, virtuosa, *doxal*. Na outra margem, está o *adoxal*, a má decisão, a decisão vergonhosa, imprudente, irracional, irresponsável, negligente, imoral, antiética, erística, que não favorece as boas soluções. (EMEDIATO, 2021, p.21)

O autor retoma ainda a noção de *endoxon* (endoxa), proposta por Aristóteles nos *Tópicos*, a qual é relacionada ao raciocínio dialético, de caráter pessoal e baseado em opiniões respeitáveis e sustentadas por uma figura de autoridade, o que conferia certa reputabilidade a essas opiniões, legitimando o assentimento. “A doxa, nesse sentido, não é um simples consenso em torno de opiniões subjetivas individuais, nem de opiniões forjadas por grupos sem legitimidade, pois se trata de uma partilha qualificada.” (Ibidem, p.19).

Para Amossy (2020), a doxa é entendida como o poder da opinião comum. Sua oposição à episteme, que a acompanha desde o seu surgimento, contribui para que seu valor se situe no domínio do provável e da verossimilhança, fornecendo, no discurso persuasivo, pontos de acordo relacionados a determinado assunto e direcionados a seres humanos de bom senso, como supõe sua fundamentação retórica.

No que tange à sua conceitualização, Amossy (2002) pontua que a noção de doxa como conhecimento comum e opiniões partilhadas tende a se remodelar em disciplinas contemporâneas voltadas para estudos da comunicação e da interação social, centralizando-se em suas problemáticas. Nessa conjuntura, entretanto, tal termo nem sempre é especificado, sendo recorrente o seu emprego sob a forma de noções como opinião pública, verossimilhança, conhecimento de senso comum, ideia recebida, estereótipo, clichê e o supracitado lugar-comum, os quais frequentemente são relacionados ao que aparenta ser verdadeiro, provável e aceito por pessoas ou grupos sociais dotados de razão, funcionando como dóxicos e perpetuando o estudo de suas funções na vida social e nas trocas languageiras.

Amossy (2020) também busca considerar a doxa como um fenômeno que está para além de um conjunto uniforme e hegemônico que reúne todo um inventário de evidências compartilhadas de uma dada época, uma vez que é composta por

[...] camadas ligadas a estatutos diferentes, na medida em que dependem de uma doutrina articulada, ou de uma tradição, ou de um conjunto impreciso de posições difundidas por boatos ou pelas mídias. [...] A tarefa do analista da argumentação é diferente se a *doxa* for considerada um aglomerado de opiniões comuns poucos sistematizáveis, ou uma entidade coerente regida por uma lógica subjacente. (AMOSSY, 2020)

Diante desse funcionamento, considera que o conhecimento de uma doxa, que se consagra sob a forma de uma ideologia ou de correntes dóxicas conflituosas, é necessário para a análise pertinente da argumentação. Também recorre à noção de elementos dóxicos juntamente a de interdiscurso como formas de identificar em que medida o funcionamento argumentativo é dependente de um saber compartilhado e de um determinado espaço discursivo no qual os enunciados recorrem a outros discursos.

Com base nesses apontamos, tendo em mente a acentuada afiliação da temática do ESP a um domínio pragmático e ético de avaliação, consideraremos que os elementos dóxicos podem se orientar por aspectos comportamentais e morais que permitem evocar saberes, perspectivas, princípios, atitudes e valores, com a finalidade de que sirvam de base para a argumentação no âmbito do discurso.

Por sua vez, Angenot (2010, 2015) percebe a hegemonia como um conglomerado de mecanismos que unificam e regulam, na construção discursiva global do discurso social, retóricas, tópicos e doxas, conferindo-lhes níveis de aceitabilidade, por meio de sua disposição em estratos que conferem graus à sua legitimidade. O funcionamento prescritivo se vale de regras que perpassam convencionalidades relacionadas aos gêneros, aos

discursos, às normas da boa linguagem, à organização narrativa e argumentativa aceitáveis, além de toda uma cognição discursiva e de temas direcionados às mentalidades, estendendo suas formas e conteúdos aos debates e aos dissensos. Nesse cenário, uma mesma variedade de discursos e de posicionamentos dóxicos tende a saturar o espaço limitado do dizível, no qual inversamente o discurso social também se expande, tendo no seu aspecto prescritivo a sua força motriz.

Diante dessas particularidades, é possível considerar que a plasticidade da doxa pode ser relacionada tanto à inscrição de seus elementos no fio do discurso, quanto à sua discursivização sob a forma de opiniões que podem ou não ser legitimadas, o que também ilustra a dinamicidade de sua função basilar à argumentação e ao predomínio do consenso ou do dissenso.

4.6 A construção de arsenais argumentativos

Tomando como base o seu sentido figurado, a palavra arsenal apresenta, dentre outras possibilidades, o sentido de “Conjunto de recursos, meios ou aparelhagem destinado a um determinado fim.” (MICHAELLIS, versão online), o que possibilita, por exemplo, que se fale em arsenal de leis, arsenal de informações, arsenal de ideais etc. Entretanto, a ampliação da sua significação, por meio dessas formas, ainda possui como pano de fundo o seu sentido convencional relacionado a fabricação e ao armazenamento de armamentos. Identifica-se assim sua função primordial: possibilitar a preparação para algum tipo de embate.

No domínio da retórica e do discurso social, no qual o uso persuasivo da palavra se materializa em práticas consolidadas sociodiscursivamente, a noção de arsenal argumentativo, de acordo com a formulação de Angenot (2015), envolve uma diversidade de formas linguísticas e modos de persuasão cujas gradações resultam de um processo de variação sócio-histórica. Nesse enquadramento, “[...] nada nos parece mais específico a certo estado de uma dada sociedade, a grupos sociais, a “famílias” ideológicas e a “campos” profissionais, do que o *argumentável* que neles predomina.” (p.91). Tal arsenal também apresenta como pano de fundo o confronto, uma vez que compõe um quadro voltado para o que o autor designa como “retórica dos desentendimentos”.

Com base em Foucault, sob a ótica da história das ideias, o autor retoma a noção de formação discursiva para ilustrar, no âmbito do dizível, formas de dizer modeladas e tematizadas no interior dessas formações, nas quais tendem a ocorrer processos de

entropia que permitem apenas uma margem de variações nos discursos que nelas estão inseridos. Sendo assim, pode-se conceber, com base no referido autor, que “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. (FOUCAULT, 1996, p.26). Há ainda um processo de rarefação do discurso e do sujeito, uma vez que a ordem do discurso requer exigências e qualificações: “Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciadas), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala.” (Ibidem, p.37).

Nesse cenário,

Uma ideia é desde sempre histórica, por isso não se pode ter uma ideia, crença, opinião quaisquer, ou sustentar qualquer “programa de verdade”, em qualquer época. Em cada época, a sua oferta é limitada a um feixe restrito, com certas predominâncias e emergências. Os “espíritos audaciosos” o são conforme as imposições de seu tempo. As ideias novas não saem naturalmente da Observação e da Reflexão. Certamente não há um novo *Zeitgeist*, um Espírito da época que impregnaria todos os homens. No entanto, há em todas as épocas limites rigorosos do pensável e do razoável, limites invisíveis, imperceptíveis, dada a natureza das coisas, àqueles que estão no seu interior. (ANGENOT, 2015, p.99-100).

O autor concebe o discurso social como espaço de trocas interdiscursivas por meio da alusão à abordagem dialógica de Bakhtin, que já considerava a diversidade dos tipos sociais de linguagem em sua noção de heteroglossia. Somado a isso, postula que é na relação entre os discursos que ocorre a tematização de objetos dóxicos com outros já-ditos, constituindo uma espécie de sociograma. Assim,

O objeto principal do analista são as convergências interdiscursivas pelas quais, na heterogeneidade e no antagonismo latente, senão na própria cacofonia, os diferentes discursos e as diferentes ideologias tematizam, figuram e interpretam simultaneamente certos aspectos da vida social. É daí que deriva esse modelo de sociograma em que, a partir de um núcleo temático, há divergentes vetores de representações-interpretações nutridas e exercidas pela lógica dos diferentes discursos, de modo que o todo constitui um conjunto instável, que não cessa de se transformar por dinâmica interna e de fagocitar elementos emprestados às tematizações contíguas, tal como um conjunto cujos limites no fim são turvos, cujas “fronteiras” não são de modo algum absolutas. (ANGENOT, 2015, p.62)

Outro aspecto inerente ao funcionamento de um arsenal argumentativo é a construção de *idealtipos* (ANGENOT, 2015, 2019) relacionados a tendências retóricas que podem apresentar médias ou longas durações e servir de base para processos direcionados a qualificações, categorizações e rotulações, funcionando com uma síntese heurística de eventos históricos. Ao conceber a retórica no âmbito dessas ações, a retórica pode ser entendida não só como espaço de questões contraditórias e controversas, mas também como um modo de gerir opiniões divergentes e representações, o que torna a

nomeação do conflito um aspecto fundamental da argumentação, a qual, por sua vez, tem na linguagem a arena para o conflito.

Desse modo, entendemos que o uso da ideologia como arsenal argumentativo se materializa textualmente por meio da seleção lexical de categorias linguísticas que permitem evocar, no âmbito da significação, um componente ideológico que se integra ao confronto do discurso com o contradiscurso, permitindo a identificação de elementos conflituais localizáveis no espectro de discussão do tema polêmico, no qual a representação de posicionamentos torna-se indissociável da encenação argumentativa do antagonismo.

4.7 Argumentação e regimes de racionalidade

A racionalidade é frequentemente entendida como uma qualidade, uma faceta do racional, que, por seu turno, condensa, em sua forma adjetiva, um sentido positivo direcionado ao bom uso da razão. Na contemporaneidade, de acordo com Plantin (2016), predomina a ótica de uma racionalidade científica, por meio de sua consolidação como matriz do discurso racional, ao passo que a argumentação é entendida como ferramenta de instrumentalização da razão no que tange às questões humanas, instância em que o discurso comum passa a conter diferentes tipos de racionalidade.

Ainda no que diz respeito às conceitualizações, Emediato (2021) ilustra que, desde os primeiros estudos da retórica, a racionalidade já era integrada à noção de *logos* em oposição às outras provas retóricas:

Para Heráclito (535 a.C. - 475 a.C.), um dos primeiros a utilizar a noção, o *logos* promove a relação entre o discurso racional e o mundo. Na Retórica de Aristóteles, o *logos* é definido como a parte do discurso que aparenta demonstrar, portanto, um discurso fundamentado, em contraposição ao *pathos*, que seria relativo aos afetos e ao auditório, e ao *ethos*, que se refere ao caráter do orador, ou à confiança que ele inspira. *Logos* também aparece definido como palavra, discurso ou razão, ou ainda raciocínio lógico, seja indutivo (exemplos) ou dedutivo (entidades), para a construção de um argumento. Razão e inteligibilidade também são termos associados ao *logos*. Para os sofistas, *logos* é o próprio discurso (EMEDIATO, 2021, p.9).

De maneira complementar, a partir de uma abordagem histórica e antropológica, Danblon (2006) trata da eficácia amplamente associada à retórica como parte integrante de um quadro de pensamento, no qual o uso social da linguagem é orientado pela cisão de três modos de eficácia: a eficácia mágica, que intencionava agir diretamente sobre o mundo, a eficácia ritual, que recorria a sintagmas e fórmulas delineados e repetidos rigorosamente, e a eficácia persuasiva, a qual se baseava na convencionalidade da linguagem e no

discurso como forma de ação e crítica. Tais processos também funcionavam como formas institucionalizadas de filiação do orador, relacionando-se à projeção do seu *ethos*, processo que, por sua vez, conferiu uma dimensão ficcional à eficácia persuasiva da retórica, como ilustrado abaixo:

Quadro 3: *ethos* e construção da autoridade

Modelo discursivo	Instituição base de autoridade	Natureza do <i>ethos</i>
Profecia agentiva Profecia explicativa Promessa/previsão	Magia Ritual Convenção + ficção	Essencial Iniciático Funcional + carismático

Fonte: Danblon (2006, p.4, traduzido pela autora).

Em seu funcionamento contemporâneo, a autora indica que os seres humanos podem recorrer a diferentes tipos de crenças, mesclando, por exemplo, crenças mágicas a crenças cotidianas. Também elucida que, ainda que possam ser incompatíveis, seus usos não cessam de alcançar o patamar de crenças coletivas. Com base em Wells (1993, p. 185) e Livet (2002), sinaliza que o fato de uma crença ser reconhecida como errônea não impede o seu uso em determinadas comunidades, funcionando como a representação concreta de seus valores. Paradoxalmente, a funcionalidade desses mecanismos tende a ser mais efetiva quando não são utilizados de forma crítica. Tem-se assim uma contradição que talvez possa ser um mecanismo central na retórica, agora situada no âmbito de uma sociedade que busca permitir o uso da consciência e da liberdade individual em um mundo “desencantado”, perpassado por uma razão estratificada. Desse modo, é preciso considerar a existência de um paradigma social que institui um vínculo entre a validade e a persuasão. Dessa forma, a análise dos mecanismos que engendram as práticas retóricas e os efeitos de persuasão necessita levar em conta a forma como a sociedade percebe o convencional e o ficcional, uma vez que tanto as crenças quanto as adesões figuram em diferentes quadros de pensamento e de articulação.

Por seu turno, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) vislumbram a argumentação considerando sua tradicional vinculação à Retórica, desvencilhando-se da perspectiva cartesiana em torno da razão e do raciocínio, que ainda vigorava na Filosofia Ocidental. Sob essa ótica, a argumentação baseia-se no verossímil e resulta do emprego de técnicas discursivas direcionadas à adesão dos espíritos às teses que lhe são direcionadas, a fim de provocá-la ou aumentá-la. Ao tratarem do ponto de partida do agir argumentativo, os

autores postulam que a construção de laços entre orador e auditório apresenta como base o acordo entre esses participantes, o qual

[...] tem por objeto ora o conteúdo das premissas explícitas, ora as ligações particulares utilizadas, ora a forma de servir-se dessas ligações; do princípio ao fim, a análise da argumentação versa sobre o que é presumidamente admitido pelos ouvintes. Por outro lado, a própria escolha das premissas e sua formulação, com os arranjos que comportam, raramente estão isentas de valor argumentativo: trata-se de uma preparação para o raciocínio que, mais do que uma introdução dos elementos, já constitui um primeiro passo para a sua utilização persuasiva. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.73).

Considerando essa percepção, nota-se que a busca pela adesão perpassa tanto a seleção e a organização discursiva de um conteúdo proposicional quanto o exercício da razão dos espíritos em seus caminhos associativos e dissociativos diante de premissas organizadas a fim de influenciar a disposição à ação, tendo como alvo o assentimento em relação a um estado de coisas e seres no mundo, além da intercorrência de objetos de acordo variados, como ilustram os autores ao considerarem a influência de fatos, verdades, presunções, valores, hierarquias e lugares, os quais também possuem seus respectivos valores argumentativos.

Em relação à existência do desacordo, Perelman e Olbrechts-tyteca (2005) sinalizam o predomínio de duas abordagens: uma em que a sua falta resulta da imprecisão na formulação de um problema e outra direcionada à intervenção de elementos considerados irracionais na resolução de conflitos. Na primeira, destaca-se a presença de possíveis defeitos de natureza técnica, os quais resultariam da ausência de um método eficiente que permitisse a expressão do pensamento por meio da linguagem. Na segunda, considera-se a existência de elementos que podem intervir em situações controversas mesmo estando além do que é tido como racional, como os interesses especiais, as paixões e outros elementos de natureza subjetiva. Com base nisso, é proposta uma distinção entre dois tipos de juízo: os julgamentos da realidade, sobre os quais o acordo é possível, e os juízos de valor, sobre os quais o acordo não pode ser esperado *a priori*, uma vez que resulta de percepções individuais.

Tendo em vista esses fatores, acrescenta-se que, de acordo com Angenot (2015, p.77),

A validade argumentativa é uma ideia reguladora, ela é uma exigência que cada um tem no espírito ao entrar em discussão, ela está ligada a ideia, pouco discutível, de que o recurso a esquemas válidos apenas pode aproximar da verdade – contudo, a essa exigência, evidente e imprecisa, não corresponde uma lista imutável em duas colunas de formas inferenciais válidas e inválidas. Alguns argumentos que os teóricos julgam especiais estão onipresentes “na vida” e parecem incontornáveis; seria, antes, necessário perguntar o porquê eles “funcionam”.

Diante de tal questionamento, percebe-se que a argumentação é indissociável das circunstâncias de sua realização, uma vez que dessas emergem relações subjetivas e intersubjetivas inseridas em situações de socialização de indivíduos e de grupos, os quais, por vezes, se constituem pela diferença e pelo distanciamento, elementos que também guiam a disposição dos espíritos e o juízo do que é ou não reconhecido como válido no processo argumentativo.

Por conseguinte, cabe distinguir, a partir de Charaudeau (2016), as diferenças entre a noção de valor, que se relaciona a um aspecto semântico referencial e axiológico inscrito na utilização social das palavras e ao que elas remetem, e a noção de validade, que diz respeito à produção de determinado efeito semântico em consonância com a situação em que as palavras são usadas, relacionando-se também aos parceiros que integram um ato de linguagem.

Na proposta de seu modo argumentativo de organização do discurso, Charaudeau (2014, p.232) explicita que “Os procedimentos semânticos consistem em utilizar um argumento que se fundamenta num consenso social pelo fato de que os membros de um grupo sociocultural compartilham determinados valores, em determinados domínios de avaliação.”

Com base nisso, estabelece cinco domínios avaliativos:

- a) O domínio da *Verdade*: que se fundamenta no verdadeiro e no falso, direcionando-se à existência dos seres a partir de aspectos como a sua originalidade, a sua autenticidade e a sua unicidade. Concebe o saber como a única via explicativa do mundo e de seus fenômenos.
- b) O domínio do *Estético*: que se direciona à definição dos seres da natureza, das suas representações artísticas e os objetos que fabricam com base em noções como o belo e o feio.
- c) O domínio do *Ético*: que determina como os comportamentos humanos devem ser a partir de termos como o bem e o mal, orientando-se por uma moral externa, imposta pelas leis do consenso social ou interna, quando o próprio indivíduo cria suas regras comportamentais. Em ambos os casos, são estipulados modos de agir. O argumento torna-se a origem, o princípio da ação.
- d) O domínio do *Hedônico*: que adota termos como o agradável ou o desagradável ao tratar de processos relacionados aos sentidos e à busca pelo prazer como forma de satisfação em torno de um objeto que se torna alvo de desejo.

- e) O domínio do *Pragmático*: que se vale de um cálculo que almeja estipular o útil e o inútil ao medir as ações humanas pelos seus projetos e pelos seus resultados, a fim de racionalizar as necessidades dos sujeitos enquanto agentes. O argumento é colocado como consequência de uma ação.

Além desse processo em que a avaliação se distribui em consonância com esse domínios, Charaudeau propõe considerar a argumentação em uma problemática de influência, por compreender que a razão argumentativa não se restringe a procedimentos como a identificação de argumentos e ideias “fortes” por meio de hierarquizações de formas de raciocínios e de tipologias argumentativas que tendem a ser recorrentes no estudo da retórica argumentativa. Por isso, é preciso considerar que “[..] um mesmo argumento pode servir a ideias opostas, uma mesma ideia pode se inserir em raciocínios diferentes. Pode-se concluir que nenhum argumento, nenhuma ideia, tem força em si mesma (CHARAUDEAU, 2016, p.5).

As especificidades contextuais também são consideradas por Sacrini (2017), que problematiza a argumentação a partir de sua inserção em uma cultura racional movida por um esforço global direcionado à busca de uma existência material-social significativa, o que a insere localmente em diferentes esferas de atividade humana, integrando-se às suas particularidades, o que permite conceber, por exemplo, uma cultura religiosa, uma cultura corporal, uma cultura artística, dentre inúmeras outras. Nesse ínterim, surge um agir racional que se desenvolve em situações concretas da vida, relacionando-se a sujeitos cujos processos identitários, ao orientarem a busca pelo pertencimento a esses grupos, podem ou não contribuir para a realização das discussões argumentativas, uma vez que essas funcionam não só como uma via simbólica propícia ao enfrentamento de situações conturbadas, mas também ao investimento seguro da subjetividade de seus participantes.

Segundo Grácio e Mosca (2016, p.32)

A razão é histórica, situada e limitada. Funciona a partir de referências que herdou, move-se nos contextos sociais de cada época e os usos da linguagem são indissociáveis de uma dialética entre formalismo e pragmatismo. Nesse sentido, a racionalidade implica sempre, de um ponto de vista prático, o problema da aplicação, ou seja, da relação entre regras formais, não só a casos concretos mas, também, num tempo útil. Aliás, a ideia perelmaniana de «auditório universal», como construção de época e mesmo imaginária, ilustra não só a plasticidade da razão como, ainda, a sua ligação à temporalidade e aos quadros sociais em que a discursividade sempre se enraíza.

Concomitantemente, é preciso considerar a busca por uma racionalidade democrática voltada para sociedades e grupos que possuem acesso à informação,

constituindo-se como um processo no qual o livre exame de posições políticas contraditórias viabilize a efetividade da tomada de decisão, o direito de resposta e a segurança dos adversários, além da responsabilização legal da violência. Nesse âmbito, no intuito de que uma variedade de gêneros e práticas possam ser conciliados, as regras que orientam a racionalidade, na prática, precisam ser hierarquizadas e sensíveis ao contexto de sua realização (PLANTIN, 2016).

Em face dos elementos expostos, nota-se que os regimes de racionalidade, entendidos como conjuntos de disposições relacionadas ao exercício de “razões”, permitem a ampliação do estudo das práticas argumentativas e do modo como o racional é construído e compartilhado socialmente, historicamente e culturalmente, transitando entre o objetivo, o subjetivo, o coletivo e o individual. Mesmo que esse exercício possa se dividir em ramificações, não deixa de ser basilar às ações e às experiências humanas inseridas em uma sociedade que também recorre a outro regime indissociável de um efetivo funcionamento da argumentação na *polis* moderna: a democracia.

Nesse sentido, a investigação da temática do Escola Sem Partido possibilita identificar em sua discussão o funcionamento desses elementos que são evocados na racionalização do polêmico e do sensível, a partir de um externo que evoca o consensual e o convencional e de um interno que viabiliza encenações que emanam do uso sociocomunicativo da linguagem e de seus decalques da realidade.

Neste capítulo, abordamos processos e elementos relacionados ao funcionamento e à organização da argumentação, tendo em mente a sua feição biface e a (des)articulação do discurso com o contradiscurso. No capítulo seguinte, nos aprofundaremos no estudo da polêmica.

5 AS FACES DA POLÊMICA

Neste capítulo, serão tratadas questões referentes à noção de polêmica como um fenômeno multiforme, considerando o seu funcionamento como modalidade discursiva e argumentativa e as facetas que a constituem como um registro linguístico, além de suas inter-relações com a construção da opinião na esfera pública e no domínio midiático.

5.1 A polêmica como um fenômeno multifacetado

Na perspectiva de Amossy (2017), a polêmica insere-se no âmbito do debate sobre questões atuais, geralmente direcionadas ao interesse público. Sua principal característica é a oposição entre discursos antagônicos presentes no interior de um confronto verbal, tornando-a palco para a manifestação discursiva do embate de pontos de vista conflituosos e para a representação discursiva do antagonismo, que tende a ser uma condição *sine qua non* desse fenômeno.

Por ter no dissenso uma recorrente palavra-chave, acaba sendo definida nos seus termos negativamente, o que tende a deslegitimar esse fenômeno no espaço público, o qual, por sua vez, integra uma sociedade democrática que privilegia a busca pelo consenso. Nesse enquadramento, os desacordos

[...] ameaçam não só perturbar a harmonia social, mas também dificultar os processos de tomadas de decisões necessários ao bom funcionamento da democracia. Isso significa que as causas da culpa que atribuem à dissensão são de ordem prática, bem como de ordem ética e social. A utopia de relações perfeitas se basearia em um acordo sem nuvens, isto é, na possibilidade de chegar a um acordo sobre formas de ver, de julgar e de fazer. Supõe-se que a negatividade vá intervir tão logo surjam as tensões, os desgostos, a violência. A essa doxa compartilhada acrescentam-se as condições práticas que orientam a vida na cidade. Como decidir que ação tomar, como gerenciar um grupo e dirigir uma política se não se consegue chegar a um posicionamento consensual? (AMOSSY, 2017a, p.18).

Somado a esse status, a autora, com base em Kerbrat-Orecchioni (1980)¹², reconhece o predomínio de definições dicionarizadas que se baseiam em sua etimologia grega *polemikos*, inspirada na guerra, a qual acaba servindo de base para a sua constituição como uma metáfora lexicalizada sob a forma “guerra de caneta”, remetendo a sua significação ao campo lexical militar e reforçando a percepção do seu sentido negativo.

¹² Em alusão ao texto *La polémique et ses définitions*. In: GELAS, Nicole; KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (eds.). *Le discours polémique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1980, p. 3-40.

Ao propor a intercorrência de estados do polêmico, Garand (1998) também considera a existência de uma opinião regular que tende a conferir à polêmica uma dimensão violenta e combativa em associação à sua origem etimológica, além de outros quatro pontos que ilustram o fato de não ser fácil defini-la e/ou simplificá-la:

I - É possível modelar a polêmica por meio do léxico e da sintaxe, com o emprego de insultos e juízos negativos direcionados ao adversário, afetando a intersubjetividade em seu aspecto deontológico.

II - As relações de poder situam-se sob um eixo pragmático, permitindo à polêmica ser propulsora de estratégias de seleção, de manipulação, de ironização, dentre outras, pelas quais o sujeito assume uma posição elevada enquanto aloca o adversário em uma posição inferior.

III - As oposições também podem ser modalizadas ideologicamente a partir de pontos de vista e opiniões divergentes relacionados à forma de gerir a sociedade, seja por algum grupo, seja por alguma organização, acerca da tomada de decisões referentes à comunidade e a tudo que se relacione ao exercício do poder.

IV - A polêmica se interpõe à estrutura semântica dos discursos, o que permite situar o cerne da relação de contradição entre os discursos em um nível axiológico e um epistemológico. Nesse enquadre, não são somente as opiniões sobre decisões específicas que se chocam, mas também sistemas de interpretação do mundo cujo limite pode orientar as posições ideológicas e a postura ética dos enunciadores.

A dimensão semântica assume um papel central na proposta de Maingueneau (2008)¹³, que destaca na polêmica a existência de um espaço discursivo dotado de interações semânticas cujo engendramento orienta um processo de interincompreensão¹⁴ generalizada. Nesse âmbito, as posições enunciativas tendem a se construir de acordo com as orientações de suas respectivas formações discursivas, traduzindo, por meio de sua própria grade semântica, os sentidos dos enunciados do Outro, os quais

[...] só são “compreendidos” no interior do fechamento semântico do intérprete; para constituir e preservar sua identidade no espaço discursivo, o discurso não pode haver-se com o outro como tal, mas somente como o simulacro que dele constrói.

¹³ Proposição associada à publicação da obra *Sémantique de la polemique*. Lausanne: L'Âge d'Homme, 1983.

¹⁴ Ressaltamos que, para o desenvolvimento da pesquisa, o processo de interincompreensão não será concebido como constitutivo do discurso polêmico. Entendemos que o debate, nesse âmbito, não se restringe a pontos de vista extremos e dicotomizados, pois, ainda que esses integrem a discussão de temas polêmicos, no espaço público, não podem extinguir a busca pelo entendimento em todas as esferas de atividade humana que integram a sociedade. Para além da dicotomização e dos extremismos, existem também as posições moderadas e pautadas por um regime de racionalidade direcionado à busca de consensos ou à diminuição das distâncias, o que requer a análise de casos concretos como propomos neste trabalho.

Convencionaremos chamar discurso-agente aquele que se encontra em posição de tradutor e de discurso-paciente aquele que é assim traduzido; é por definição em proveito do primeiro que se exerce a atividade de tradução (MAINGUENEAU, 2008, p. 100).

Na perspectiva do autor, é a semântica dos discursos que orienta o modo como esses polemizam. Dessa forma, em termos de discurso polêmico, um discurso reivindica para si aspectos positivos de determinada orientação do sentido enquanto direciona para outro discurso aspectos negativos, pelo intermédio de um simulacro direcionado à afirmação da sua identidade na manutenção de campos discursivos divergentes.

Maingueneau (2010) também considera que é possível entender a polêmica como um tipo de registro linguístico, assim como o trágico, o épico, o epidítico, o satírico, o fantástico, dentre outros, dado que sua ocorrência independe do gênero textual no qual se manifesta, permitindo a designação de um conjunto de traços linguísticos específicos associados a certo tipo de discurso. Porém, ainda que esses traços possam caracterizar certa violência verbal, deve-se evitar restringi-la a essa concepção no quadro da análise do discurso.

Tal assertiva permite ao autor propor três dimensões do registro polêmico: uma dimensão *enunciativo-pragmática*, na qual se identificam as marcas enunciativas, a força ilocucional da enunciação e o seu “tom” polêmico, uma dimensão *sociogenérica*, em que se considera a realização da prática comunicativa em determinada conjuntura de produção e circulação dos enunciados, e a supracitada dimensão *semântica*. A partir disso, o estudioso adverte que, ainda que essas três dimensões sejam indissociáveis, tendem a ser privilegiadas de acordo com os objetivos dos pesquisadores; e permitem mobilizar, em suas facetas, diferentes recursos conceituais, o que faz com que a polêmica seja simples apenas de modo aparente, mostrando-se como uma espécie de nó para a análise do discurso.

Considerando tais aspectos, nota-se que a polêmica pode ser caracterizado como um fenômeno multifacetado, apresentando, simultaneamente, particularidades e regularidades cujos funcionamentos discursivos dizem respeito não só às questões sociais para as quais se volta, mas também ao próprio modo como a sociedade lida com o desacordo, o que permite, concluir, com base em Amossy (2017b), que por situar-se entre o discurso, o sujeito e as situações concretas de trocas languageiras que tendem a ser conflituosas, assume principalmente uma função sociodiscursiva.

5.2 A polêmica como encenação discursiva

Partindo do pressuposto de que o dialogismo é constitutivo de todo discurso, é impossível conceber que a construção do discurso polêmico se daria de outra forma. Pelo contrário, a polêmica também parece integrar a dinâmica interdiscursiva subjacente ao próprio dialogismo, uma vez que dois de seus caminhos possíveis tendem a ser a concordância, em uma relação contratual, e a discordância, sob a qual subjaz a polêmica.

Além disso, é preciso que tal relação se dê, a princípio, por meio de um posicionamento enunciativo cujo engajamento, além de outras estratégias, confira ao discurso polêmico um tratamento assumido ou velado, o que não impede que a sua dimensão dialógica englobe também um processo central: a encenação do antagonismo e do protagonismo pelas vias do dissenso.

Similarmente, conforme propõe Garand (1998), é preciso considerar que o denominador comum dos enunciados polêmicos não é a violência e a agressividade, mas o conflitual no qual toda fala polêmica se inscreve, pois, mesmo que nem toda situação conflituosa provoque um discurso polêmico, todo discurso polêmico tem como ponto de partida o conflituoso. Tal percepção permite inclusive nortear a compreensão de processos relacionados à passagem do conflitual ao violento. Outro aspecto inerente ao seu funcionamento é a inserção do conflito polêmico na encenação da intersubjetividade, o que “[...] requer o encontro (predominantemente imaginário) entre dois sujeitos, duas forças, duas vontades em torno de problemas que dizem respeito à vida coletiva, mas também às condições de viabilidade dos discursos.” (GARAND, 1998, p.217, traduzido pela autora).

Tomando como base a perspectiva do autor supracitado, Amossy (2017a, p.53) conclui que

[...] o conflitual não está apenas dentro da polêmica: ele se situa fora dela e constitui sua fonte. A polêmica seria, então, a manifestação discursiva sob forma de embate, de afrontamento brutal, de opiniões contraditórias que circulam no espaço público. Enquanto interação verbal, ela surge como um *modo particular de gestão do conflito*.

Nessa ótica, é no âmbito do contraditório que a autora, com base em Dascal (2008), identifica um processo de *dicotomização* na oposição dos discursos, no qual pontos de vista antitéticos passam a se excluir mutuamente, uma vez que um passa a ser o extremo do outro. Por conseguinte, considera que

De fato, uma dicotomia lógica é “uma operação por meio da qual um conceito A é dividido em dois outros, B e C, que se excluem um ao outro, recobrando completamente o domínio do conceito original” (2008, p.28; tradução da autora). Todavia, essa forma de exclusão raramente se apresenta sob sua forma lógica pura. Se tomarmos o exemplo de: direita/esquerda, igualdade/desigualdade, justiça/injustiça, coletivismo/individualismo, pacifista/beligerante,

tolerante/intolerante, percebemos logo que essas oposições não são absolutas; elas dependem de contextos socioculturais, de crenças de base, de necessidades argumentativas, de circunstâncias históricas etc. (2008, p.30). Importa, portanto, numa perspectiva “construtivista e pragmática”, ver como as dicotomias são construídas ou desconstruídas num momento preciso (AMOSSY, 2017a, p.53-54).

Ao concluir que a dicotomização tende a dificultar a busca pelo acordo, aponta, com base em Plantin (2003), que, nesse estágio, é necessário investigar como é construída a relação com o outro, a qual, no âmbito da encenação discursiva, também diz respeito aos papéis que são estipulados e assumidos no âmbito da polêmica pública em sua instância actancial. Tem-se assim, no plano enunciativo, os atores, indivíduos concretos, e actantes, inseridos em papéis voltados para posições antagônicas em termos de seres languageiros como proponente, oponente e terceiro. A instância actancial também é tratada por Garand (1998), que concebe a existência de uma narrativa constitutiva em que os actantes são construídos a partir da oposição entre o Sujeito, pólo de referência positiva, e o Anti-sujeito, pólo de referência negativa.

Conseqüentemente, a construção de uma divisão actancial, em termos de adversários, diz respeito a outro processo, o de *polarização*, em que há o reagrupamento dos participantes da polêmica em campos adversos. Ao contrário da dicotomização, que possui base conceitual, a polarização se volta para a organização social e o estabelecimento de campos inimigos. Desse modo, “Trata-se de aderir a um grupo constitutivo de uma identidade ou de apresentar as coisas de modo a que aqueles que se sentem, de início, solidários a um dado grupo, mobilizem-se em favor da tese que o reforça. (AMOSSY, 2017a, p.57).

Ademais, considerando o pressuposto de que “Uma polêmica é o conjunto das intervenções antagônicas sobre uma dada questão em um dado momento [...]” (AMOSSY, 2017a, p.72), a autora, no tocante ao seu funcionamento discursivo, propõe a distinção entre *discurso polêmico* e *interação polêmica* como duas de suas modalidades. No primeiro, há apenas a produção discursiva de uma das partes em presença, o que faz com que, ainda que seja um discurso constitutivamente dialógico, não seja dialogal, já que uma das partes não está presente. No segundo, há o engajamento de dois ou mais adversários, os quais podem estar presentes face a face ou de forma assíncrona, como nos casos de fóruns e sites da internet. Nesse cenário, cada modalidade possui as suas especificidades por estarem em seus respectivos contextos sociocomunicativos.

Em relação especificamente ao discurso polêmico, conforme postula Maingueneau (2008), as posições enunciativas tendem a se construir de acordo com as orientações de

suas respectivas formações discursivas, traduzindo, por meio de sua própria grade semântica, os sentidos dos enunciados do Outro, os quais

[...] só são “compreendidos” no interior do fechamento semântico do intérprete; para constituir e preservar sua identidade no espaço discursivo, o discurso não pode haver-se com o outro como tal, mas somente como o simulacro que dele constrói. Convencionaremos chamar discurso-agente aquele que se encontra em posição de tradutor e de discurso-paciente aquele que é assim traduzido; é por definição em proveito do primeiro que se exerce a atividade de tradução (MAINGUENEAU, 2008, p. 100).

No plano do dialogismo interno subjacente à polêmica, a noção de tradução também é considerada por Garand (idem). Em seu quadro teórico, o Anti-sujeito está limitado ao papel de discurso-paciente e conseqüentemente, na dinâmica dessas posições, se constitui como um objeto do discurso-agente elaborado pelo seu oposto, o Sujeito. O autor também afirma que tanto a negatividade quanto a positividade são relevantes apenas do ponto de vista desse Sujeito, uma vez que a representação do Outro é necessária a construção de sua própria coerência por esse recorrer a um não-valor direcionado à valorização de seus próprios objetos. É a lógica desse funcionamento que permite considerar que também há no conflituoso a existência de uma dimensão contratual que torna a presença do Outro necessária à existência do próprio Sujeito.

Maingueneau (1997) também reconhece a configuração de uma relação contratual direcionada à partilha de um mesmo campo discursivo, pois

Ela supõe um contrato entre os adversários e, com ele, a idéia de que existe um código transcendente, reconhecido pelos membros do campo (os protagonistas do debate bem como o público), o que permite decidir entre o justo e o injusto. Que se trate de bom senso, de partido, de justiça, do interesse do país, etc., deve existir um referencial comum que legitime a figura de algum tribunal supremo. Infelizmente, cada formação discursiva está destinada a apropriar-se deste tribunal, do qual constrói uma representação correspondente a seu próprio universo de sentido (MAINGUENEAU, 1997, p.125-126).

Considerando essa confluência, pontua-se que, segundo Maingueneau (2008) é no campo discursivo que o discurso se constitui em meio a formações discursivas preexistentes. Entretanto, nem todo discurso estabelecerá a mesma relação com os discursos pertencentes ao campo, uma que sua heterogeneidade, de certa forma, instabiliza a hierarquia entre discursos dominantes e discursos dominados que se situam em planos distintos.

Por isso, torna-se viável

[...] isolar, no campo, *espaços discursivos*, isto é, sub-conjuntos de formações discursivas que o analista, diante de seu propósito, julga relevante pôr em relação. Tais restrições são resultado direto de hipóteses fundadas sobre um conhecimento

dos textos e um saber histórico, que serão em seguida confirmados ou infirmados quando a pesquisa progredir. (MAINGUENEAU, 2008, p.35)

Diante desses aspectos, é possível observar que a arquitetura do discurso polêmico se vale de elementos relacionados ao funcionamento interdiscursivo, ao espelhamento intersubjetivo entre o Sujeito e o Outro e às afiliações discursivas e axiológicas, os quais orientam a encenação de papéis languageiros no âmbito de uma conflitualidade que se mostra necessária à configuração da polêmica como modalidade discursiva.

5.3 A polêmica como modalidade argumentativa

Considerando que a organização do discurso polêmico envolve, dentre outros aspectos, a oposição de discursos e o antagonismo de seus actantes, o seu caráter argumentativo também pode ser considerado um traço que integra o seu engendramento, ilustrando a forma como o conflitual é perpassado por um agir sobre o outro e sobre o mundo a partir da dissensão gerada pela divergência de pontos de vista.

Na perspectiva de Amossy (2017b), o polêmico integra o domínio da argumentação e o seu *continuum*, que tem como centro o debate racional, situando-se em uma de suas extremidades, as quais são alocadas de acordo com as diretrizes do embate de teses antagônicas. Por isso,

[...] o fato de a polêmica ser uma modalidade argumentativa leva certamente a repensar a natureza da retórica e a centralidade dada à persuasão. E se a argumentação retórica não fosse somente destinada a persuadir? E se o acordo não fosse o único objetivo da discussão democrática – se o dissenso também tivesse virtudes e funções no espaço democrático? (AMOSSY, 2017b, p.233).

Tais indagações vão em direção aos apontamentos de Plantin (2003) acerca desse fenômeno nos estudos modernos da argumentação ao demonstrarem que, nos três paradigmas predominantes, a saber, o *retórico-enunciativo*, o *dialético* e o *estrutural*, não há um tratamento aprofundado da polêmica, termo que inclusive não aparece em Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958;1976), em Toulmin (1958), nem em Lausberg (1960). O mesmo ocorre com a proposta da lógica natural de Grize (1982; 1990). Na maior parte dos casos, as teorias buscam o consenso, a exemplo da busca pela adesão dos espíritos em Perelman & Olbrechts Tyteca (idem) e dos esforços direcionados à resolução de opiniões divergentes no discurso na pragma-dialética de Van Eemeren & Grootendorst (1992), a qual tende a qualificar de paralogico o que foge ao normativo. Em suma, analogamente, o autor aponta,

na contemporaneidade, o retorno do controle do debate, assim como no período clássico em que os lógicos invalidaram os sofismas.

De maneira similar, Angenot (2015) faz notar a necessidade de considerar o aspecto contextual na avaliação de supostos sofismas, pois um mesmo esquema tido como ilógico em uma determinada situação argumentativa pode ser considerado válido em outra circunstância, funcionando como uma espécie de atalho de pensamento legítimo em seu uso. Além disso, o autor exemplifica que

[...] muitos esquemas identificados e acolhidos nos *Tópicos* de Aristóteles são válidos em apenas alguns casos. “Se uma coisa é boa, mais dela é ainda melhor”, lugar quase lógico tomado como válido que engendra visivelmente o sofisma “se chocolate é bom, comer muito chocolate é recomendável”! Justamente porque a retórica se funda sobre um repertório de esquemas tópicos, todos ruins ao olhar da lógica formal, todos imperfeitamente adequados ao mundo empírico, as fronteiras da sofística estão longes de serem estanques. (ANGENOT, 2015, p.79)

Em relação à polêmica, no âmbito discursivo, Plantin (idem) sustenta que tanto a nova dialética quanto a nova retórica estabelecem equivalência entre o debate polêmico e o debate que se vale de paralogismos, enquadres que são reforçados quando se atribuem a ambos o uso de estratégias argumentativas tipificadas nessa categoria, por meio de relações como a obstinação, a hierarquia (*ad personam*, *ad verecundiam*), além das emoções, as quais denotariam o seu aspecto “vivo e agressivo”. Logo, a busca pelo consenso também parece se voltar para o afastamento do que implica o pessoal, por meio da redução do papel da subjetividade no desenvolvimento dos processos discursivos.

Não obstante seja possível identificar, na construção do discurso polêmico, processos como a desqualificação do outro, em que o ataque ao adversário recorre a estratégia *ad hominem*, considerada uma falácia associada à violência verbal, tal recurso não basta quando se busca compreender as suas particularidades cujos funcionamentos são indissociáveis do estudo de casos concretos (AMOSSY, 2017a; 2017b), principalmente por estarem inseridos na vida cotidiana.

De acordo com Maingueneau (2010),

A “violência” verbal é de fato uma noção intuitiva que é muito difícil traduzir em termos linguísticos. E, por pouco que se considerem os fenômenos polifônicos, como a citação e a ironia, e os esquemas argumentativos nos quais eles são mobilizados, a localização das marcas torna-se particularmente delicada. A saída, então, é estudar o texto polêmico em seus múltiplos planos, e atribuir uma importância bem relativa aos traços linguísticos considerados característicos do polêmico. (MAINGUENEAU, 2010, p.191)

Ainda no que diz respeito a inserção da polêmica na esfera da argumentação retórica, Amossy (2017a) indica que a opinião pública tende a situá-la negativamente no domínio do *pathos*, seja como estratégia retórica direcionada aos afetos do auditório, seja como modo de o locutor se expressar intensamente no que propõe, implicando-se no seu dizer. Com base nessa conjuntura, a autora pontua que “A questão da paixão tem importância na medida em que põe em causa a racionalidade da polêmica e sua capacidade de contribuir para a deliberação, isto é, de construir um espaço público em que as decisões podem ser tomadas com base em um debate aberto. (p.138), principalmente pelo fato de que, quando se concebe a polêmica como um tema social sensível, sua compreensão encontra-se diante de uma racionalidade subjetiva (CHARAUDEAU, 2007), na qual o real é moldado de forma intencional, pendendo entre o individual e o coletivo.

Nesse cenário, a partir da noção de retórica como ciência do discurso argumentado direcionado às aproximações, é possível considerar que tanto a deliberação quanto o debate estariam *a priori* inclinados a buscar o consenso (ANGENOT, idem). Entretanto, o funcionamento desse processo pode recorrer a certos improvisos, quando se leva em conta o fato de que

A retórica estuda, em matéria de dedução, silogismos “prováveis”, ou seja, fundados sob uma premissa maior duvidosa, não universal, sob um *topos*, quer dizer, um lugar recebido pela *doxa*, pela opinião comum em uma determinada sociedade em uma dada época, e aplicado sob a forma de *entimema* à esquematização arbitrária de uma situação complexa; ela estuda, em seguida, induções generalizantes, que são sempre abusivas, inferências deduzidas a partir de índices necessariamente ambíguos, analogias frágeis e homologias forçadas, alternativas binárias em que, sempre, um terceiro excluído se destaca e se encontra recalcado (ANGENOT, 2015, p.76).

A partir desses elementos, percebe-se que o funcionamento da polêmica como uma modalidade argumentativa é indissociável não só das circunstâncias sociodiscursivas de sua realização, nas quais emergem relações inseridas em situações concretas de socialização dos indivíduos, mas também de sua filiação à complexidade inerente ao agir argumentativo, em que a normatividade se mostra maleável e a racionalidade se torna plural ao se voltar para o uso persuasivo da linguagem.

5.4 A sociogenericidade da polêmica

Desde o surgimento da retórica, o uso de gêneros discursivos se mostra um recurso indissociável das práticas sociocomunicativas e dos processos que envolvem e orientam a sua realização. Para Reboul (2008, p.44), esses integram o desenvolvimento de sua fase

de invenção (*heurésis* na forma grega e *inventio* na forma latina), sinalizando que “Antes de empreender um discurso, é preciso perguntar-se sobre o que ele deve versar, portanto sobre o tipo de discurso, o gênero que convém ao assunto.”, questionamento que também orienta a interpretação do próprio discurso.

No âmbito dos estudos linguísticos, os estudos dos gêneros têm, na perspectiva de Bakhtin e de seu círculo, seus precursores. Sob essa ótica, inserida na organização da vida social em todas as suas esferas de atividade humana, são moldados sob a forma de enunciados pelo intermédio do uso da língua. Nesse quadro,

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p.279).

Todavia, cabe pontuar que um mesmo gênero pode se relacionar a diferentes esferas e que essas não se constituem como um espaço homogêneo, mesmo que contenham uma espécie de núcleo em que seus usuários consigam reconhecer certos gêneros frequentemente associados a esses espaços. Por exemplo, é possível identificar, no discurso escolar, gêneros específicos no que tange à relação entre professores e alunos, o que não inviabiliza a integração de outros gêneros, como as reuniões de professores, as circulares do Ministério da Educação, dentre outros (MAINGUENEAU, 2014, p.67).

Em sua perspectiva dialógica, Bakhtin (ibidem) também aponta que tanto a concordância quanto a discordância de um ouvinte, diante da significação de um discurso, resultam de uma atitude responsiva ativa que apresenta uma graduação bastante variável.

Conseqüentemente,

A variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve. O desejo de tornar o seu discurso inteligível é apenas um elemento abstrato da intenção discursiva em seu todo. O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo complexo da cadeia de outros enunciados (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Somada à dinamicidade desse funcionamento, cabe acrescentar, com base nos estudos de gênero de Bazerman (2020), a existência de percepções direcionadas ao reconhecimento psicossocial inerente a essas práticas socialmente estratificadas, uma vez que

Gêneros são tão somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (BAZERMAN, 2020, p.52).

Na perspectiva da análise do discurso, Maingueneau (2014) afirma que há o predomínio de uma ótica direcionada à simultaneidade sociológica e linguística dos gêneros discursivos, os quais “[...] constituem, de alguma maneira, os átomos da atividade discursiva” (p.66). Também podem ser entendidos como uma instituição de fala que contempla o verbal e o social. Nesse âmbito, seus critérios situacionais se voltam para elementos como os papéis dos participantes, o objetivo em questão, o *mídiun*, a forma como o texto é organizado, o tempo, o lugar, dentre outros. Logo,

Gêneros são considerados dispositivos de comunicação sócio-historicamente condicionados, que estão sempre mudando e aos quais podem ser facilmente aplicadas metáforas como “contrato”, “ritual” e “jogo”. Embora as noções de gênero tenham vindo da poética e retórica gregas antigas, essa concepção de gêneros é relativamente recente. Por algumas décadas, particularmente sob a influência da etnografia da comunicação e das ideias de Bakhtin, a categoria de gênero do discurso tem sido usada para descrever uma multiplicidade de variados tipos de enunciados produzidos em sociedades (MAINGUENEAU, 2014, p.130).

A partir disso, nota-se que investigar a discursivização de um tema polêmico requer considerar tais fatores e suas inter-relações com a instância sociocomunicativa e com o funcionamento das trocas languageiras como resultado de ações responsivas dos sujeitos diante de certa realidade conflitual, a qual, por seu turno, evoca a historicidade inerente aos acontecimentos de uma determinada época, ilustrando que a compreensão mútua apontada por Bazerman instabiliza-se diante de questões sensíveis aos indivíduos e à coletividade.

No que diz respeito à materialidade desses processos, acrescenta-se que, de acordo com Charaudeau (2014, p.77),

O texto é a manifestação material (verbal e semiológica: oral/gráfica, gestual, icônica etc.) da encenação de um ato de comunicação, numa situação dada, para servir ao Projeto de fala de um determinado locutor. Ora, como as finalidades das Situações de comunicação e dos Projetos de fala são compiláveis, os textos que

lhes correspondem apresentam constantes que permitem classificá-los em Gêneros textuais.

Em sua proposta de uma dimensão sociogenérica subjacente à polêmica, Maingueneau (2010) estabelece a sua associação às práticas discursivas efetivadas em um determinado tempo e espaço. Dessa maneira,

Cada texto polêmico implica um quadro comunicacional, um gênero ligado a um suporte e a lugares de difusão, que lhes prescreve um modo de existência; ele se inscreve, além disso, em uma temporalidade específica, constitui um acontecimento enunciativo que adquire sentido em relação a outros da mesma série (MAINGUENEAU, 2010, p.193).

Tomando como base esse quadro, em que o polêmico é caracterizado como um registro linguístico aplicável em quaisquer gêneros, sua vinculação a formas genéricas específicas tende a ser dificultosa. Considerando esse fator, o autor percebe que “A verdadeira questão posta é a dos lugares nos quais, em uma dada sociedade, se colocam em cena os conflitos que têm uma dimensão coletiva” (MAINGUENEAU, 2010, p.194).

Complementarmente, torna-se viável a proposta integrada de análise do discurso proposta por Emediato (2020), a qual se baseia no representacional, no psicossocial e no enunciativo e pragmático, considerando ainda a intercorrência de dois lugares sociais do discurso, os quais compõem sua compreensão global: o lugar social das representações e dos posicionamentos e o lugar social da situação. Ambos são detalhados a seguir:

Quadro 4: os lugares sociais do discurso

Lugar das Representações	Lugar das Situações		
Axiologizações Sistema de valores Significações imaginárias	Condições Pragmáticas	Condições comunicativas	
	Finalidade Identidade Tematização Problematização Dispositivo	Enunciativas	Enuncivas
		Modalização Modalidades Gestão de Pontos de Vista Posturas enunciativas	Descritivo Narrativo Argumentativo

Fonte: Adaptado de Emediato (2020, p.37)

A partir do conjunto formado por esse modelo de análise, é possível perceber que os lugares dos discursos, ao considerarem uma globalidade psicossocial, permitem a compreensão de aspectos perceptivos e incorporados pelos sujeitos e de elementos cujas combinações acarretam certos limites às ações desses sujeitos enquanto seres que se constroem na e pela linguagem.

Ainda, o autor sinaliza que a proposta permite contemplar duas instâncias que perpassam tanto a pragmática dos valores quanto a pragmática do agir comunicativo, envolvendo ainda, de forma integrada, a cognição social, pois “[...] servem de parâmetros para a decisão, para a regulação, para a ação e para a adequação e regulação intersubjetiva e interpretativa.” (EMEDIATO, 2020, p.38), o que vai ao encontro da configuração do discurso polêmico como uma modalidade discursiva de um fenômeno multiforme ao qual se integra uma dimensão sociogenérica.

5.5 A mediatização da polêmica e da opinião no espaço público

Partindo da ótica de Thompson (2002), observa-se que a transformação dos processos de produção e das trocas semiotizadas na modernidade realiza-se após o desenvolvimento da mídia e do conseqüente surgimento da comunicação mediada. Nesse sentido, a dimensão simbólica torna-se inerente aos meios comunicativos, perpassando etapas como a produção, o armazenamento e a circulação de materiais que são significativos tanto para os seres que produzem quanto para os que recebem. Essa feição fundamental do simbólico se ressignifica na vida social, reorganizando meios, informações e conteúdos do mundo, reestruturando assim as relações estabelecidas nas práticas sociais.

Ao ser inserido nesse cenário, o ato comunicativo, segundo Charaudeau (2013, p.114),

[...] realiza-se segundo um duplo processo de transformação e de transação. Nesse caso, o “mundo a descrever” é o lugar onde se encontra o “acontecimento bruto” e o processo de transformação consiste, para a instância midiática, em fazer passar o acontecimento de um estado bruto (mas já interpretado), ao estado de mundo midiático construído, isto é, de “notícia”; isso ocorre sob a dependência do processo de transação, que consiste, para a instância midiática, em construir a notícia em função de como ela imagina a instância receptora, a qual, por sua vez, reinterpreta a notícia à sua maneira. Esse duplo processo se inscreve, então, num contrato que determina as condições de encenação da informação, orientando as operações que devem efetuar-se em cada um desses processos.

Nessa conjuntura, o autor sinaliza que é essa relação contratual que estabelece a criação de um *espaço público* de informação estabelecido no domínio da comunicação

mediática, o qual, por sua vez, constrói, a partir da configuração de sua própria extensão, a *opinião pública*.

Segundo Martino (2014), a conceitualização estrutural da noção esfera pública é atribuída a Habermas (1989)¹⁵, que situa sua origem no século XVIII, no âmbito de espaços como cafés, clubes e associações nos quais se realizavam discussões públicas sobre temas políticos, as quais se somavam a uma atividade jornalística que também se voltava para a política. No século XIX, com o advento do capitalismo e a assunção do mercado, a sociedade civil passa a conviver, nesse espaço, com os interesses do Estado, das empresas e das corporações, a partir da caracterização da comunicação como uma atividade empresarial situada no âmbito da industrialização cultural. Posteriormente, o autor indica que, entre os séculos XX e XXI, surge ainda uma esfera pública conectada, a qual passa a incluir, no processo de propagação da informação, as redes sociais.

Partindo do pressuposto de que essa noção também diz respeito à distinção entre o público e o particular, pode ser compreendida, em termos gerais, como um espaço que abriga discussões e ações sociais que resultam da interação de seus participantes, envolvendo assuntos relevantes para a sociedade e decisões tomadas no âmbito coletivo. Logo, “Mais do que um espaço físico, a Esfera Pública é um espaço abstrato, formado na interação entre os indivíduos envolvidos na discussão de temas que lhes dizem respeito. Trata-se dos espaços de deliberação e debate sobre aquilo que interessa à vida pública.” (MARTINO, 2014, p.91)

Charaudeau (2016, p.39-40) também situa o século XVIII como o cenário em que se inicia a organização social. Inserido na época das luzes,

[...] permitiu que a sociedade dita civil se organizasse em grupos de pressão contra o poder central: constituição nos centros urbanos, de espaços de trocas sob a forma de clubes, bares, cafés e outros lugares de reunião; desenvolvimento de uma palavra crítica, publicização desta, que começou a circular em grupos de discussão e logo após em grupos de reivindicação. Nascia a razão crítica e com ela o surgimento de uma sociedade civil com direito à palavra pública. A partir desse momento, a luta por uma instância de poder e uma instância de opinião foi crescente, tornando a fronteira entre público e privado cada vez mais imprecisa, a ponto de aboli-la quase completamente.

No que diz respeito à natureza do espaço público, Charaudeau (2013) propõe a noção de *discurso circulante*, o qual é entendido como um modo de

¹⁵ Com a publicação da obra *Mudança estrutural na Esfera Pública* (1989).

[...] soma empírica de enunciados com visada definicional sobre o que são os seres, as ações, os acontecimentos, suas características, seus comportamentos, e os julgamentos a eles ligados. Esses enunciados tomam uma forma discursiva que, por vezes, se fixa em fragmentos textuais (provérbios, ditados, máximas e frases feitas), por vezes varia em maneiras de falar com fraseologia variável que se constituem em socioletos (CHARAUDEAU, 2013, p.118).

Conseqüentemente, é por meio da propagação desses enunciados que acontece um processo de reconhecimento por parte de membros de uma comunidade. Nesse sentido, surgem três funções ao discurso circulante, e o seu entrecruzamento confere ao espaço público uma feição heterogênea:

I – uma função de *instituição do poder/contrapoder* garantida por um efeito de transcendência de alguns discursos que permite estabelecer relações de supremacia e de autoridade sobre as massas, orientando e dando sentido às ações sociais ao guiar a sua potência. É o lugar do político, do estatal e do institucional, o qual também pode, no entanto, propagar discursos de reivindicação e de contestação da imposição da ordem. “Esses discursos agem como um contrapoder, uma contraorientação, representando tradicionalmente o discurso do poder civil que preferimos chamar de “discurso da sociedade cidadã”.” (ibidem, p.119).

II – uma função de *regulação do cotidiano social* mantida pela trivialidade dos discursos, a qual acaba parametrizando o comportamento da coletividade ao ritualizar ações languageiras na vida cotidiana em relação a hábitos comportamentais em situações como alimentação, transporte, trabalho, lazer, dentre outras, e códigos languageiros em termos de polidez, honra e acolhimento. Nesse sentido, os grupos internalizam relações sociais normatizadas por esses discursos, pelo intermédio de “enquadres de experiência”¹⁶, os quais, em sua fundamentação, recorrem tanto à ética, por meio de avaliações, quanto às emoções, com o auxílio de ações pautadas na identificação ou no recalque. Logo, pode ser caracterizado como o discurso de caráter civil anônimo, relacionado à sociedade em geral.

III – uma *função de dramatização* que é assegurada pelos discursos que tratam de problemáticas da vida humana, permeando a construção de imaginários e tematizando os esforços necessários ao enfrentamento de confrontos apresentados pelo visível e pelo invisível, pelo desejo humano e pela força do destino, os quais recorrem a histórias, relatos ficcionais, mitos e discursos que tratam da condição humana em sua fatalidade.

¹⁶ Noção atribuída pelo autor a Erving Goffman.

Tomando como base a dinâmica dessas funcionalidades e dos discursos que as fundamentam, é perceptível que, subjacente ao caráter público desse espaço, há instâncias que interpelam os indivíduos em suas ações tanto de forma social e coletiva quanto psicológica e individual, estabelecendo padrões às suas ações sob modos de ser e de estar no mundo, o que pode ocorrer de forma acentuada no caso de um tema polêmico como o Escola Sem Partido, uma vez que seu funcionamento também se dá por meio de um conjunto de discursos que circulam em um determinado espaço social ao serem direcionados a uma questão controversa que orienta a divergência mútua de seus participantes. (AMOSSY; BURGUER, 2011)

No que tange à construção da opinião, Charaudeau (2016) aponta que sua formação possui como base um julgamento pessoal ou coletivo direcionado a seres ou a acontecimentos do mundo, por meio do juízo de valor e da tomada de posição. Dessa forma, não enuncia uma verdade sobre o mundo, mas um ponto de vista acerca de suas verdades, constituindo-se como uma crença. Todavia, considerando esse pressuposto, é preciso pontuar que esse agir intenciona veicular um efeito de verdade, uma vez que as verdades também são construções languageiras que variam de acordo com aspectos históricos, culturais e sociais.

Concomitantemente, a opinião coletiva não se caracteriza como a soma de opiniões individuais, do mesmo modo que a identidade de um grupo não resulta da junção das identidades dos seres que o compõem, e o social não resulta da soma da psicologia dos indivíduos. Portanto,

Os julgamentos que fazemos sobre o mundo e as opiniões que acreditamos serem individuais (mas também as normas que sustentam os nossos comportamentos) fundem-se nas do grupo, tornando-se mais globais. Quanto mais o grupo for importante em número de indivíduos, tanto mais essas representações são gerais e abstratas: a opinião de um grupo representa o menor denominador comum das opiniões de cada um, ocultando suas particularidades. A opinião é definitivamente fator de singularidade num concerto comum. (CHARAUDEAU, 2016, p.37)

No que se refere à tentativa de definir a opinião pública, considerando que se trata de um fenômeno atrelado à expressão de opiniões voltadas, a princípio, para a coletividade, torna-se essencial o caráter funcional de sua publicidade. De acordo com Martino (ibidem), apesar de seu nome sugerir que se trata da opinião do público, tal noção pode ser entendida primordialmente como a de *opiniões discutidas em público*, o que inclui, em seu conjunto, a presença de diferentes ações e de interesses, principalmente pela visibilidade conferida à discussão de um determinado tema nesse âmbito.

Sob a ótica da Teoria Crítica, a perspectiva de Habermas (1971, p.10) acrescenta que

A "opinião pública" assume um significado diferente conforme reivindique para si a condição de uma instância crítica em relação à publicidade normativamente imposta da execução do poder político e social, ou sirva como uma instância receptiva em relação à publicidade manipulativamente difundida de pessoas e instituições, bens de consumo ou programas. Na esfera pública ambos os tipos de publicidade estão presentes, mas "a" opinião pública é sua destinatária comum - trata-se então de examiná-la em busca de seus traços específicos.

Nesse contexto, as duplas funções da publicidade, crítica e manipulação, assumem efeitos sociais totalmente opostos. Consequentemente, cada um desses funcionamentos requer determinada expectativa do público-alvo: uma se direciona à opinião pública; a outra à opinião não-pública, o que não invalida o status de norma institucionalizada do seu caráter público.

No entanto, para além de suas problemáticas, é preciso considerar a importância desse espaço para a livre expressão das ideias no âmbito democrático, uma vez que as ações participativas dos indivíduos também dizem respeito ao pleno exercício da cidadania, o que se torna indispensável às deliberações que afetam o corpo social.

A partir dos apontamentos de Werle e Melo (2007, p.7), nota-se que

O debate contemporâneo sobre a importância e os sentidos da democracia como princípio de legitimação das práticas e instituições políticas gerou uma diversidade de teorias políticas que, a despeito de suas diferenças, fornecem uma ampla argumentação que reconhece a centralidade do conceito de deliberação pública para explicar e compreender a dinâmica dos conflitos e a formação de acordos políticos em sociedades democráticas.

Inclusive, o agir deliberativo demonstra sua relevância desde a retórica proposta por Aristóteles, ao apontar que “Nós deliberamos sobre as questões que parecem admitir duas possibilidades de solução, já que ninguém delibera sobre as coisas que não podem ter acontecido, nem vir a acontecer, nem ser de maneira diferente; pois, nesses casos, nada há a fazer.” (ARISTÓTELES, 2005, tomo I, p.99). Em sua constituição como gênero discursivo do sistema retórico, necessário à organização da *polis*, o deliberativo direcionava-se para eventos projetados no futuro, no intuito de aconselhar pela persuasão ou dissuasão. Assim, “Para o que delibera, o fim é o conveniente ou o prejudicial; pois o que aconselha recomenda-o como o melhor, e o que desaconselha dissuade-o como o pior [...]”. (ibidem, p.105). Portanto, a filiação da deliberação à retórica confere-lhe uma dimensão persuasiva que resulta do agir pelo discurso e uma axiológica que emana do ato de aconselhar/desaconselhar pelo superior e pelo inferior.

No cenário contemporâneo, Maia (2007) identifica a recorrência de estudos que buscam compreender a deliberação pública e o papel dos *media* nesse processo (como em Norris, 2000; Gamson, 1993; Neuman, Just, & Crigler, 1992; Newton, 1999; Scheufele, 1999, Schudson, 1995, p.212), uma vez que é por meio de suas informações que os cidadãos estipulam interesses e avaliam possíveis formas de lidar com os problemas públicos. Nesse sentido, as discussões voltadas para questões políticas precisam ser embasadas em informações de qualidade e pontos de vista plurais, pois ambos servem de base para a formação da opinião dos indivíduos.

Para a autora, a deliberação pode ser entendida como a troca recíproca de razões em público. Nesse quadro,

A análise dos discursos presentes no espaço midiático de visibilidade mostra que alguns atores, ao justificar suas posições, buscam antecipar ou prever, num exercício de pensamento hipotético, os pontos de vista, as posições e as situações daqueles envolvidos nas questões. [...] Em termos práticos, a comunicação e a troca de razões com outros na esfera pública deve ser efetivamente possível, para testar as razões oferecidas e para manter seu caráter público (MAIA, 2016, p.13).

Esse intercâmbio coletivo e mediatizado de razões humanas requer considerar a persistência de temas polêmicos e sensíveis, como o Escola Sem Partido, no espaço público, nas mídias e nas discussões efervescentes inseridas no âmbito democrático cuja recorrência ilustra a relevância do dissenso como modo de coexistência de pontos de vista e de posicionamentos divergentes diante da presença de desentendimentos na sociedade, como sugere Amossy (2017a).

Por seu turno, Mouffe (2003) também considera a dissensão necessária ao funcionamento da democracia, propondo a integração de um “pluralismo agonístico”, no intuito de resgatar a sua importância no funcionamento da esfera pública e na legitimação do conflito. Ao estabelecer a distinção entre um *antagonismo* entre *inimigos* e um *agonismo* entre *adversários*, sustenta que é preciso transformar o primeiro no segundo, pois

[...] a tarefa primária da política democrática não é eliminar as paixões nem relegá-las à esfera privada para tornar possível o consenso racional, mas para mobilizar aquelas paixões em direção à promoção do desígnio democrático. Longe de pôr em perigo a democracia, a confrontação agonística é sua condição de existência. Negar que poderia haver uma deliberação pública livre e não constrangida por todas as matérias de interesse comum é, portanto, crucial para a política democrática. Quando aceitamos que todo consenso existe como um resultado temporário de uma hegemonia provisória, como uma estabilização de poder que sempre vincula alguma forma de exclusão, podemos começar a encarar a natureza de uma esfera pública democrática de um modo diferente. (MOUFFE, 2003, p.16-17)

No que diz respeito aos papéis e à responsabilidade da mídia como mediadora desses processos, que pendem entre um conflituoso como negativo e um consensual como positivo, Amossy e Burguer (Ibidem) apresentam preocupações entendidas como cívicas, pautando-se na ética ao apresentarem questionamentos como: qual o tipo de racionalidade entra em ação na comunicação conflituosa? Qual o fundamento da sua legitimidade social? Quais compartilhamentos relacionais são promovidos no conflito verbal? Quais seriam os seus contornos simbólicos e formais? A transposição de seus limites e a renúncia à comunicação podem levar ao conflito físico?

Tomando como base esses componentes, é possível entender a esfera pública como uma extensão que abriga ações e discursos que pendem entre projeções criadas pelos seus participantes de acordo com as especificidades de suas intencionalidades e os comportamentos e os saberes compartilhados que permeiam um agir direcionado à coletividade. Nesse ínterim, as trocas mediatizadas de informações, razões e opiniões são moldadas tanto pelos indivíduos que as integram, quanto pelas representações direcionadas à regularidade do consenso, o que permite considerar, no âmbito das deliberações democráticas e da pluralidade da sociedade, as funcionalidades e as possibilidades do dissenso no âmbito da polêmica pública e das questões que ela suscita.

5.5.1 A sociogenericidade do texto opinativo

Na realização do ato comunicativo, a produção de textos encontra-se diante de tipos de discursos, uma unidade de classe superior aos gêneros do discurso cuja terminologia se refere às práticas discursivas inseridas em determinados setores de atividade, nos quais é possível identificar um conjunto estabilizado de gêneros voltados socialmente a propósitos similares. É por meio dessa categorização, por exemplo, que se identificam tipos do discurso administrativo, do discurso publicitário, do discurso religioso, dentre outros. “Tipos e gêneros do discurso estão, assim, tomados por uma relação de reciprocidade; todo tipo é uma rede de gêneros; todo gênero se reporta a um tipo.” (MAINGUENEAU, 2016, p.66).

No que diz respeito aos gêneros opinativos, que integram práticas sociodiscursivas do tipo do discurso jornalístico, Maingueneau (ibidem) propõe a existência de um regime de gêneros socialmente instituídos, o qual orienta a atribuição de papéis a partir do interior de um dispositivo restritivo em relação às ações e aos atores que o integram. Nesse âmbito,

há a construção autoral da textualidade, a qual ocorre de forma planejada pelo locutor na instância discursiva.

Complementarmente, tomando como base a noção de domínios sociais proposta por Charaudeau (1997), a qual identifica uma estruturação institucionalizada das práticas sociais em diferentes setores de atividade. Segundo Emediato (2003, p.65),

[...] o discurso, e suas várias formas de manifestação, encontra-se atraído, no sentido magnético do termo, pelas forças reguladoras dos domínios sociais no interior dos quais os textos são produzidos. Este aspecto primeiro da produção discursiva nos remete ao fenômeno da *ancoragem social* do discurso, o que justifica dizer que não há produção de texto que não se encontre mais ou menos refém das determinações impostas pelo domínio social onde ela se processa. O domínio de prática social surge assim como um determinante maior da natureza comunicacional do discurso.

Diante dessa natureza, na conjuntura da deliberação pública, o evento comunicativo é circundado por um processo de estratificação direcionado à categorização dos papéis de seus participantes ativos, os quais podem ser identificados nas figuras de jornalistas, representantes políticos ou sociais, intelectuais, especialistas e advogados geralmente especializados em problemas sociais. Em seu funcionamento, apresenta três dimensões: a da *proeminência*, a qual confere ao participante determinado grau de atenção e de visibilidade, a da *autoridade*, que se relaciona à atribuição de sua competência e sua confiabilidade e a da *influência*, que diz respeito ao que se encontra em jogo com a distribuição de suas opiniões. (PETERS, 1997), o que requer considerar que o domínio também estipula papéis, roteiros e *scripts* direcionados a esses participantes e “[...] exerce, portanto, o papel da ancoragem social que parece fundar a pertinência dos gêneros relacionando-os às diferentes práticas sociais que se desenvolvem na sociedade institucionalizando as expectativas psicossociais dos agentes comunicantes.” (EMEDIATO, idem, p.65).

Por conseguinte, na realização do ato de linguagem, o sujeito comunicante, que no caso pode ser um jornalista ou um colaborador, se engaja na construção do seu projeto de fala e na avaliação da margem de manobra que possui diante das instruções situacionais. Também recorre a procedimentos direcionados à fabricação de imagens no âmbito do real, como instância de verdades externas que podem se impor ao sujeito, e no âmbito do ficcional, lugar de projeção do imaginário desse sujeito em seu espelhamento com o outro. Ao serem concebidas, organizadas e encenadas, a fim de produzir efeitos de persuasão e de sedução, são direcionadas ao sujeito interpretante, o qual pode receber negativamente

essa encenação linguageira por possuir sua própria forma de interpretar os contratos e as estratégias (CHARAUDEAU, 2014).

Em meio a tais processos, também é possível identificar, a partir de Soares (2009, p.15), a presença de representações que dizem respeito não só às estruturas sociais, mas também às conjunturas históricas, “[...] por meio de elaborações discursivas, que sancionam percepções sobre coisas, pessoas, ideias, estados e processos.” Nesse sentido, o consenso é instaurado pela própria sociedade, de forma mais ou menos ampla, uma vez que podem ser estabelecidas relações de conflito com outras formulações concorrentes, a exemplo da função de instituição do poder e do contrapoder do discurso circulante vista anteriormente.

No caso específico do jornalismo de referência, componente dessa organização social, as representações tornam-se um tanto quanto imprecisas diante de um suposto compromisso ético e profissional que requer o estabelecimento de uma relação referencial com a realidade. “No entanto, o jornalismo é necessariamente um relato particular dos acontecimentos, ou seja, uma narrativa construída sobre um aspecto do mundo selecionado.” (SOARES, 2009, p.21).

Além disso, conforme ilustra Antunes (p.142),

O acontecimento jornalístico não surge de um nada histórico. Ele se inscreve sobre uma memória social, política e histórica, que é também determinante na sua própria compreensão e designação como acontecimento. A compreensão do acontecimento demanda que se perceba que a relação intrínseca entre acontecimento e fato jornalístico não os torna fenômenos equivalentes. De um ponto de vista fenomenológico, um acontecimento implica um quadro de ruptura em certa ordem de coisas. Do ponto de vista biográfico ou histórico, um acontecimento pode implicar uma quebra de expectativas, uma abertura para possibilidades não previstas.

Considerando que os textos opinativos são práticas pertencentes a essa esfera de atividade, observa-se, de acordo com Grácio e Mosca (2016), a necessidade de uma acessibilidade compreensiva direcionada aos leitores, que permita relacionar à esfera pública a existência de elementos circunstanciais voltados para a atualidade e para as referências partilhadas do interdiscurso social. Sob a ótica dos autores, em sua dimensão retórica, “O opinável é assim construído não só como expressão de um ponto de vista pessoal mas, também, de forma a tornar verossímil a posição em causa.” (p.37).

Na perspectiva de Emediato (2008), no âmbito midiático e nas relações de influência, o opinativo se encontra envolto por um quadro de discussão abrigado pelo espaço público e orientado por uma ética cidadã, o que faz com que busque responder

problematologicamente questões doxais de grupos homogêneos “[...] dando visibilidade e resposta aos temas e fatos que lhe são pertinentes.” (p.76).

Por isso, ainda que a construção da opinião seja propícia à expressão da subjetividade, tal processo se baseia em fatos sociais que são reinterpretados nos moldes das práticas sociocomunicativas, a fim de atingir determinado efeito pragmático. Logo, no funcionamento do jornalismo como discurso, “[...] o ponto de vista expresso ou implícito supõe sempre uma ética ou uma simbólica cultural para interpretá-lo, pois a asserção nesse domínio discursivo só tem valor em relação às implicações que ela produz no contexto social.”, conforme também aponta Emediato (2013a, p.71).

Em relação aos gêneros que compõem os seus tipos de discurso, Melo e Assis (2016), a partir de uma perspectiva funcionalista, os inserem no campo da comunicação periódica, especificamente no conjunto da Comunicação de massa, a qual se direciona à recuperação de informações da atualidade, direcionando-as a audiências anônimas, vastas e dispersas por meio de suportes mecânicos ou eletrônicos. Nesse processo,

O funcionalismo faz dos gêneros uma espécie de "cavalo de batalha", à medida que eles se estruturam refletindo as funções sociais básicas assimiladas pelos meios de Comunicação e atualizadas de acordo com as transformações sociais. Assim sendo, seus conteúdos são moldados por categorias funcionais (entre elas o Jornalismo) que se reproduzem em classes (ou gêneros), por sua vez organizadas em formas de expressão com certas características comuns (formatos) e subdivididas em espécies (tipos). (MELO; ASSIS, 2016, p.45)

Com base nos pressupostos de Lasswell (1987), Wright (1968) e Nixon (1963), integrantes dessa corrente teórica, os autores apresentam os seguintes gêneros jornalísticos, além de suas respectivas funções:

- I – *informativo*, pautado na vigilância social,
- II – *opinativo*, direcionado à constituição de um fórum de ideias,
- III – *interpretativo*, voltado para ações educativas e esclarecedoras,
- IV – *diversional*, situado no âmbito da distração e do lazer e
- V – *utilitário*, direcionado a auxiliar as tomadas de decisões na vida cotidiana.

Nesse conjunto, o jornalismo opinativo apresenta particularmente os formatos editorial, comentário, artigo, resenha, coluna, caricatura, carta e crônica, os quais são definidos como

[...] o feitiço de construção da informação transmitida pela Mídia, por meio do qual a mensagem da atualidade preenche funções sociais legitimadas pela conjuntura histórica em cada sociedade nacional. Essa construção se dá em comum acordo com as normatizações que estabelecem parâmetros estruturais para cada forma, os quais incluem aspectos textuais e, também, procedimentos e particularidades relacionados ao *modus operandi* de cada unidade (MELO; ASSIS, 2016, p.50).

São essas funções e demandas sociais que direcionaram a inclusão do tipo do discurso jornalístico e de seus formatos na esfera digital, passando assim a fazer parte de um ciberespaço em que pessoas interagem com as interfaces das mídias desse ambiente. Nesse âmbito, os *sites* apresentam um caráter público relevante, o qual se estende ao próprio sentido evocado pelo signo publicação: o de tornar algo público em decorrência de sua exposição. (MARTINO, 2014). Por meio dessa crescente migração dos veículos de informação, os meios passam a conferir diferentes características às suas representações discursivas quando comparadas às de suportes tradicionais como o rádio, a televisão e a imprensa escrita (CHARAUDEAU, 2013).

Por conseguinte, tal processo também diz respeito à incorporação de gêneros nativos da web cuja existência não seria possível em outros meios, como no caso dos *blogs*, os quais, em sua origem, caracterizavam-se como diários *online*. Diante dessa mudança, é preciso considerar que a apresentação de si, como funcionalidade primordial, tornou-se rapidamente um fenômeno discursivo múltiplo diante de sua apropriação por vários setores da sociedade que vão do âmbito político ao da deliberação pública (MILLER, 2012), ampliando conseqüentemente as possibilidades dos formatos opinativos.

Para Charaudeau (2013), o conjunto desses fatores integra ainda um dispositivo que particulariza as suas condições de realização, operando como

[...] uma maneira de pensar a articulação entre vários elementos que formam um conjunto estruturado, pela solidariedade combinatória que os liga. Esses elementos são de ordem material, mas localizados, agenciados, repartidos segundo uma rede conceitual mais ou menos complexa. O dispositivo constitui o ambiente, o quadro, o suporte físico da mensagem, mas não se trata de um simples vetor indiferente ao que veicula, ou de um meio de transportar qualquer mensagem sem que esta se resinta das características do suporte. Todo dispositivo formata a mensagem e, com isso, contribui para lhe conferir um sentido (CHARAUDEAU, 2013, p.104-105).

Para o autor, o suporte também se caracteriza como um componente material, podendo apresentar funcionalidades fixas ou móveis, tendo na tecnologia os mecanismos que permitem organizar os seus elementos. Em sua composição, é possível identificar uma topologia voltada para a organização dos participantes do processo comunicativo, a qual pode determinar posições, conexões e, inclusive, moderar relações, por meio de uma disposição espacial que pode, por exemplo, orientar o consenso ou o dissenso.

Desse modo, a manifestação textual do opinável, nos domínios das mídias digitais e do jornalismo de referência, integra-se às práticas sociodiscursivas que permitem a organização e a circulação de diferentes pontos de vista, os quais, ao serem considerados

autorais e planejados, trazem consigo representações da realidade, das questões coletivas, do seu público-alvo e do próprio ato comunicativo.

Ao perpassarem a deliberação pública, encontram-se ainda diante de um espaço público que também abriga representações direcionadas aos papéis de quem tem a palavra na formação da opinião, o que se acentua no tratamento de um tema social e sensível como o Escola Sem Partido em que as encenações argumentativas se dão em torno de discursos circulantes e de um espectro de discussão que requer justificações e evidências, sejam essas provas argumentativas ou elementos dóxicos compartilhados na exposição pública de razões.

Neste capítulo, buscamos caracterizar a polêmica como um fenômeno que apresenta facetas diversificadas, associando-as a processos como a construção da opinião na mídia e a configuração de um espaço público de discussão. No capítulo seguinte, daremos início à etapa de descrição e análise do *corpus*, partiremos de sua organização enunciativa para posteriormente tratarmos de sua organização argumentativa.

**PARTE III –
EIXOS E MOVIMENTOS DE ANÁLISE**

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, iniciaremos a apresentação da etapa descritiva e da análise interpretativa do *corpus* da pesquisa. A princípio, partiremos dos elementos de sua organização enunciativa, por meio da investigação de processos e elementos que perfazem a gestão do dialogismo interno e externo dos textos, a atualização modal, as posturas enunciativas no posicionamento polêmico, as suas facetas e a construção de objetos de discurso e sua designação na encenação discursiva do conflitual. Em seguida, analisaremos os componentes da organização argumentativa a partir de uma perspectiva dialógica, abordando processos como a elaboração de perguntas argumentativas, os domínios de avaliação, os elementos dóxicos, os tipos de argumentos e raciocínios utilizados e o tratamento dado ao contradiscurso.

6.1 A gestão dos dizeres, dos modos de dizer e dos objetos de discurso

A análise da organização enunciativa do *corpus* adota, como ponto de partida, a disjunção entre o locutor e o enunciador primeiro, doravante *L1E1*¹⁷, e as funções dos demais enunciadore e locutores, os quais são mobilizados e dispostos hierarquicamente no seu fazer enunciativo, por meio da construção interacional de Pontos de Vista (PDV). Complementarmente, nos voltaremos para os mecanismos de atualização modal e para as posturas enunciativas, uma vez que a construção enunciativa dos PDV também requer a investigação do tratamento dado à validação do conteúdo proposicional e aos PDV veiculados e das posturas que *L1E1* adota em relação a outras instâncias enunciativas, as quais também são representadas como objetos de discurso na encenação discursiva do registro polêmico.

6.1.1 O fazer enunciativo em T1

T1 - Afinal, cadê a doutrinação comunista? – Marcelo Coelho

*Livros didáticos de história não justificam as alegações do
Escola sem Partido*

¹⁷ Os demais enunciadore e locutores serão representados respectivamente pelas letras “e” e “l”, na forma minúscula e também por sequências numéricas. Pelo fato de nem todo enunciador ser um locutor, podem ocorrer divergências na ordem numérica de seu aparecimento. Exemplo: l2e4.

Andei vendo alguns livros didáticos de história, publicados em 2015, 2017 e 2018.

Ainda que eu considere assustadoras as intenções de quem defende o Escola sem Partido, tinha alguma desconfiança de que a bibliografia corrente fosse meio desequilibrada com relação, por exemplo, a Cuba ou ao governo João Goulart.

Sem dúvida, o autoritarismo de Fidel Castro e seus companheiros é habitualmente minimizado pela esquerda, e não sou cego a ponto de negar que professores de humanidades, em geral, educaram-se sob a influência de Marx.

No que estão certíssimos, afinal. Mesmo a direita teria dificuldades em entender a história mundial sem considerar os conflitos de interesse entre assalariados e detentores dos meios de produção.

Mas não era irrazoável supor que parte do ensino de história no primeiro e segundo graus sofresse de alguma parcialidade factual.

Não foi isso o que eu encontrei nos livros consultados. Vêm de editoras de grande porte, como a Moderna e a Ática, sendo de imaginar que tenham alta circulação.

Revolução Cubana? Eis o que diz um livro de "autoria coletiva" (será isso comunismo?) publicado em 2018.

"O regime socialista adotado em Cuba universalizou o ensino, reduziu a mortalidade infantil e o desemprego. O acesso à moradia e à saúde pública foi incrementado. A indústria, contudo, não foi incrementada."

Segundo parágrafo. "No terreno político foi implantado um regime nos moldes soviéticos, caracterizado pela ditadura de um partido único (o Partido Comunista), pela supressão das liberdades democráticas e pela perseguição aos opositores do regime."

Há um box favorável ao programa Mais Médicos; mas é loucura dizer que esse texto, algo impessoal e burocrático, tenha viés doutrinário.

Vamos tentar outro, da FTD. Narra-se o "golpe civil-militar" de 1964. "Eram contrários às reformas de base os grandes empresários, parte do alto clero e dos oficiais do Exército e organizações como o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes), ambas mantidas com dinheiro de empresários brasileiros e estadunidenses." Verdade.

"As posições se radicalizavam" (será parcial esse relato?). "Os movimentos sociais exigiam as reformas de base que João Goulart havia prometido; a oposição acusava o presidente de ter perdido a autoridade e de ser cúmplice do comunismo internacional."

Note-se que nem a expressão "comunismo internacional" foi colocada ironicamente entre aspas no texto. "Sem o apoio do Parlamento, Goulart optou por se aproximar dos movimentos sociais. Em 13 de março, liderou um gigantesco comício pelas reformas de base [...]."

O livro acrescenta que, seis dias depois, "autoridades civis e religiosas" organizaram a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, "igualmente grande, (com) cerca de 300 mil pessoas".

O estopim para a queda de Goulart não fica sem ser mencionado. O governo Goulart "não puniu" os marinheiros que promoviam manifestação no Sindicato dos Metalúrgicos da Guanabara nem os fuzileiros navais que se recusaram a reprimi-la.

"Oficiais das Forças Armadas consideraram essa atitude um incentivo à quebra da disciplina e da hierarquia militar." O livro é de 2015, e sua neutralidade beira a indiferença.

Uma publicação da Ática, voltada para os séculos 20 e 21, conta a construção do Muro de Berlim. "A Alemanha Oriental, comunista, não tinha o mesmo desenvolvimento (da Alemanha Ocidental) e seu governo não respeitava as liberdades públicas."

"Como resultado da falta de liberdade, muitas pessoas começaram a fugir da Alemanha comunista [...]."

Com o objetivo de impedir as fugas de seu território, o governo da Alemanha Oriental instalou cercas de arame farpado, campos minados, cães de guarda, torres de vigilância e muitos soldados ao longo de sua fronteira com a Alemanha Ocidental."

Apologia do marxismo? Please...

Em geral, o texto desses livros poderia ser mais vivo e colorido, recorrendo a detalhes e episódios emocionantes, coisa que a história oferece sempre.

Mas falar em "doutrinação de esquerda" é puro delírio. Mesmo se fosse, o projeto de controlar a opinião de professores pela espionagem informal e por sanções legislativas é odioso. Se há uma "guerra cultural" pela "hegemonia gramsciana" do "marxismo", que os incomodados reajam pelo debate, com seus próprios livros e publicistas. Aliás, já fazem isso com sucesso. Reprimir é coisa de fanáticos; de golpistas; pior. Usarei o termo? De comunistas.

Na construção enunciativa de T1, observa-se que L1E1 parte de uma enunciação enquadra a partir de um questionamento, como ilustra o título *“Afinal, cadê a doutrinação comunista?”*, por meio do qual indaga se, de fato, é possível identificar a ocorrência da doutrinação.

Nesse sentido, em sua enunciação com efeito objetivante, introduz, no subtítulo do texto, o seu posicionamento global em relação à temática tratada, ao apontar que *“Livros didáticos de história não justificam as alegações do Escola sem Partido”*. Com essa finalidade, a partir da forma negativa do enunciado, L1E1 se vale de um e2, fonte de validação do PDV da doutrinação comunista nos livros de História, processo que é introduzido no título e retomado sob a designação *“alegações”*, as quais são imputadas ao objeto de discurso Escola sem Partido. O funcionamento polêmico dessa negação¹⁸ também permite que L1E1 refute esse pressuposto e constate que tal processo é inexistente, antiorientando-se a esse PDV em uma não-RE.

Ao introduzir os dois parágrafos iniciais, aponta:

[E1] Andei vendo alguns livros didáticos de história, publicados em 2015, 2017 e 2018.

Ainda que eu considere assustadoras as intenções de quem defende o Escola sem Partido, tinha alguma desconfiança de que a bibliografia corrente fosse meio desequilibrada com relação, por exemplo, a Cuba ou ao governo João Goulart (COELHO, 2019).

Por meio da modalidade elocutiva, L1E1 se vale de uma enunciação subjetivante, por meio da qual coloca-se como fonte da proposição, viabilizando a assunção da RE, como ilustra o período: *“Andei vendo alguns livros didáticos de história, publicados em 2015, 2017*

¹⁸ A noção de negação polêmica integra a perspectiva teórica de Ducrot (1984) em sua proposta de uma teoria polifônica da enunciação. Nesse quadro, a negação mantém um pressuposto de outro enunciador ao qual o locutor se opõe em termos de sentido positivo e sentido negativo, rebaixando-o ao sentido que endossa no desenvolvimento da cadeia enunciativa.

e 2018.”. Nesse enunciado, também se volta para o referente *“livros didáticos de história”*, situando a sua publicação em uma dêixis temporal.

No período seguinte, mantém seu comportamento elocutivo, centrando-se no referente *“quem defende o Escola sem Partido”* enquanto qualifica suas intenções, como ilustra o adjetivo *“assustadoras”*, subjetivema que confere um valor modal negativo a tais pretensões, as quais, por sua vez, mesmo não sendo especificadas, permitem inferir a existência de propósitos que não são benéficos.

Além disso, na gestão do dialogismo interno, L1E1 utiliza a modalidade autodialógica: *“Ainda que eu considere assustadoras as intenções de quem defende o Escola sem Partido, tinha alguma desconfiança de que a bibliografia corrente fosse meio desequilibrada com relação, por exemplo, a Cuba ou ao governo João Goulart”*. Nesse enunciado, nota-se que se vale de uma concessão ao se posicionar de forma negativa em relação ao processo de doutrinação e ao PDV de e2. Em sua mudança de comportamento, encena a confissão de uma desconfiança que se baseia nesse pressuposto, desdobrando-se em comportamentos enunciativos distintos em uma quase-PEC.

Concomitantemente, a alusão à Cuba e ao governo João Goulart permitem, no funcionamento do dialogismo externo, retomar uma relação interdiscursiva que os traduz a partir da grade semântica do campo discursivo do Escola sem Partido, propulsor de um discurso-agente direcionado a esses objetos de discurso, os quais, na condição de discurso-paciente, passam a ser percebidos como elementos associados ao processo de doutrinação nos livros de história.

No parágrafo seguinte, L1E1 mantém essa relação:

[E2] Sem dúvida, o autoritarismo de Fidel Castro e seus companheiros é habitualmente minimizado pela esquerda, e não sou cego a ponto de negar que professores de humanidades, em geral, educaram-se sob a influência de Marx (COELHO, 2019).

Inicialmente, L1E1 retoma brevemente uma enunciação delocutiva no intuito de atestar o efeito de verdade do conteúdo proposicional pelo emprego da locução *“Sem dúvida”*, a qual, no plano do enunciado, integra uma asserção: *“o autoritarismo de Fidel Castro e seus companheiros é habitualmente minimizado pela esquerda [...]”*, o que é reforçado pelo uso da modalidade epistêmica, por meio da qual situa esse conteúdo no eixo do conhecimento, como se reportasse um saber inquestionável. Porém, tal engajamento objetivo em relação à certeza da proposição também permite observar o uso da modalidade

subjetiva, por meio da qual se direciona ao grau de certeza da proposição, comprometendo-se com sua validade de forma asseverada.¹⁹

Em sua gestão dialógica interna, ao afirmar “[...] *não sou cego a ponto de negar que professores de humanidades, em geral, educaram-se sob a influência de Marx*”, L1E1 mobiliza um e3, enunciador não-locutor fonte de validação do PDV da influência do marxismo na área de humanas, ao qual se coorienta na assunção de sua RE. Nesse enunciado, seu engajamento em relação à validade do conteúdo proposicional se torna relativizado, como ilustra o segmento “*não sou cego a ponto de negar*”, por meio do qual se coloca como um expectador que opta por reconhecer e relatar a existência do processo em questão ao invés de negá-lo, por meio de mais um desdobramento autodialógico que permeia nuances de seu dizer.

Posteriormente, L1E1 aponta:

[E3] No que estão certíssimos, afinal. Mesmo a direita teria dificuldades em entender a história mundial sem considerar os conflitos de interesse entre assalariados e detentores dos meios de produção (COELHO, 2019).

No primeiro período do parágrafo, dando continuidade ao seu fazer enunciativo, L1E1 recorre à modalidade epistêmica ao se direcionar novamente à proposição anterior, posicionando-se em relação ao seu conteúdo proposicional de forma coorientada, reforçando seu caráter ôntico por meio do subjetivema “*certíssimos*”, o qual, ao se dar no grau superlativo do adjetivo, permite inserir o valor modal de sua qualificação em um grau superior e conclusivo ao ser sucedido pelo advérbio “*afinal*”.

No período seguinte, no funcionamento da modalidade heterodialógica, L1E1 mobiliza um e3, instância de validação do PDV dos conflitos associados ao capitalismo, tratando dessa questão por meio da dicotomia assalariados x detentores dos meios de produção. Com a finalidade de imputar ao objeto de discurso “*direita*” a concepção de que os conflitos resultantes desse modo de produção não seriam necessários ao entendimento da história pela sua vertente política, estabelece uma quase-PEC em relação a esse PDV, por meio de mais uma concessão.

Em relação à sua dinâmica externa, L1E1 retoma uma polarização sedimentada em uma sociedade dividida e estratificada, por meio de uma relação interdiscursiva entre o marxismo e o capitalismo, vertentes que frequentemente se opõem ao fundamentar

¹⁹ De acordo com Neves (2008), a asseveração situa-se no extremo da certeza e permite ao enunciador avaliar o conteúdo do enunciado de modo a não deixar espaço para a dúvida ou para relativização, por meio da asserção ou da negação.

discussões conflituosas, inseridas em situações que remetem às problemáticas relacionadas ao fenômeno social da luta de classes.

No parágrafo seguinte, L1E1 acrescenta:

[E4] Mas não era irrazoável supor que parte do ensino de história no primeiro e segundo graus sofresse de alguma parcialidade factual. Não foi isso o que eu encontrei nos livros consultados. Vêm de editoras de grande porte, como a Moderna e a Ática, sendo de imaginar que tenham alta circulação (COELHO, 2019).

Na primeira oração, retoma o PDV da doutrinação: *“Mas não era irrazoável supor que parte do ensino de história no primeiro e segundo graus sofresse de alguma parcialidade factual.”*, lançando mão de uma modalidade autonímica direcionada à autorrepresentação de uma não coincidência interdiscursiva, na qual indica que sua suposição, ao se basear parcialmente em e3, *“não era irrazoável”*, no intuito de legitimar o seu posicionamento.

Ao se voltar especificamente para o objeto de discurso *“livros consultados”*, adota um comportamento delocutivo, recorrendo à asserção para fazer saber que esses *“Vêm de editoras de grande porte, como a Moderna e a Ática, sendo de imaginar que tenham alta circulação.”*. Desse modo confere um aspecto positivo ao referente *“editoras”*, designando-o por meio de subjetivemas cujo valores modais permitem apreciá-lo positivamente como de *“grande porte”*, o que se estende aos livros de *“alta circulação”* que publicam, conferindo-lhes relevância em seu aspecto sociogenérico.

Consecutivamente, L1E1 analisa uma dessas obras, designada como *“um livro de autoria coletiva”*:

[E5] Revolução Cubana? Eis o que diz um livro de "autoria coletiva" (será isso comunismo?) publicado em 2018.
 "O regime socialista adotado em Cuba universalizou o ensino, reduziu a mortalidade infantil e o desemprego. O acesso à moradia e à saúde pública foi incrementado. A indústria, contudo, não foi incrementada."
 Segundo parágrafo. "No terreno político foi implantado um regime nos moldes soviéticos, caracterizado pela ditadura de um partido único (o Partido Comunista), pela supressão das liberdades democráticas e pela perseguição aos opositores do regime."
 Há um box favorável ao programa Mais Médicos; mas é loucura dizer que esse texto, algo impessoal e burocrático, tenha viés doutrinário (COELHO, 2019).

No intuito de introduzir a primeira citação, retirada de um livro de 2018, L1E1 recorre à modalização autonímica para inserir entre aspas a informação de que trata de uma *“autoria coletiva”*. Desse modo, sinaliza uma não-coincidência entre o discurso com ele mesmo ao situar esse objeto de discurso em uma ilha textual, relacionada ao PDV

embrionário de um e4 que percebe o coletivo de forma negativa, antiorientando-se, o que é reforçado pelo comentário entre parênteses (*será isso comunismo?*).

Paralelamente, L1E1, em sua indagação, coloca em dúvida a validade semântica do objeto de discurso “*comunismo*” ao concebê-lo com base na perspectiva do campo discursivo do ESP. Por meio da modalidade heterodialógica, retoma esse elemento na condição de discurso-paciente, conferindo-lhe um sentido negativo ao traduzi-lo na gestão do dialogismo externo.

Em seguida, L1E1 encena um comportamento enunciativo que passa a dar voz a outros locutores e enunciadores na gestão do dialogismo interno, o que pode ser observado na citação que recorre à voz de um l2e5, fonte de um PDV relacionado ao conceito de comunismo, a qual é introduzida por meio do discurso direto, integrando-se à proposição como sua fonte de validação pelo intermédio da modalidade evidencial: “*O regime socialista adotado em Cuba universalizou o ensino, reduziu a mortalidade infantil e o desemprego. O acesso à moradia e à saúde pública foi incrementado. A indústria, contudo, não foi incrementada.*”; “*Segundo parágrafo. No terreno político foi implantado um regime nos moldes soviéticos, caracterizado pela ditadura de um partido único (o Partido Comunista), pela supressão das liberdades democráticas e pela perseguição aos opositores do regime.*”

Posteriormente, L1E1 utiliza a modalidade delocutiva e a asserção para inserir um parágrafo que também tematiza a doutrinação de forma objetiva, apagando-se enunciativamente e deixando de dar voz a l2e5: “*Há um box favorável ao programa Mais Médicos; mas é loucura dizer que esse texto, algo impessoal e burocrático, tenha viés doutrinário.*” Entretanto, seu investimento subjetivo pode ser observado na presença de subjetivemas que conferem aos objetos de discurso valores modais apreciativos, como em “*box favorável ao programa Mais Médicos*” e “*algo impessoal e burocrático*”.

Além disso, na oração adversativa que integra o enunciado, é possível identificar a retomada do PDV da doutrinação comunista introduzido no início do texto, o qual passa a ser integrado de forma negativa no eixo da modalidade epistêmica no âmbito da predicação de forma coorientada em uma não-RE. Concomitantemente L1E1 também faz uso da modalidade autonímica na autorrepresentação de mais uma não coincidência interdiscursiva, por meio de uma glosa direcionada à especificação do sentido negativo do dizer, o qual é designado como uma “*loucura*”.

Por conseguinte, L1E1 introduz mais citações de outro livro didático, designado como “*da FTD*”. Também insere seus interlocutores na cena enunciativa por meio da modalidade

alocutiva, encenando seu dizer de forma hierárquica em uma interpelação, como ilustra o uso do vocativo:

[E7] Vamos tentar outro, da FTD. Narra-se o "golpe civil-militar" de 1964. "Eram contrários às reformas de base os grandes empresários, parte do alto clero e dos oficiais do Exército e organizações como o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes), ambas mantidas com dinheiro de empresários brasileiros e estadunidenses." Verdade.

"As posições se radicalizavam" (será parcial esse relato?). "Os movimentos sociais exigiam as reformas de base que João Goulart havia prometido; a oposição acusava o presidente de ter perdido a autoridade e de ser cúmplice do comunismo internacional."

Note-se que nem a expressão "comunismo internacional" foi colocada ironicamente entre aspas no texto.

"Sem o apoio do Parlamento, Goulart optou por se aproximar dos movimentos sociais. Em 13 de março, liderou um gigantesco comício pelas reformas de base [...]."

O livro acrescenta que, seis dias depois, "autoridades civis e religiosas" organizaram a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, "igualmente grande, (com) cerca de 300 mil pessoas".

O estopim para a queda de Goulart não fica sem ser mencionado. O governo Goulart "não puniu" os marinheiros que promoviam manifestação no Sindicato dos Metalúrgicos da Guanabara nem os fuzileiros navais que se recusaram a reprimi-la. "Oficiais das Forças Armadas consideraram essa atitude um incentivo à quebra da disciplina e da hierarquia militar." O livro é de 2015, e sua neutralidade beira a indiferença (COELHO, 2019).

A partir de sua enunciação, a princípio, intersubjetivante, L1E1 introduz o tema do texto citado adotando um comportamento delocutivo: "*Narra-se o "golpe civil-militar" de 1964.*" Nesse enunciado, também recorre ao emprego da modalização autonímica e das aspas, representando o objeto de discurso como uma não-coincidência da palavra com a coisa, principalmente pela forma composta "*civil-militar*", a qual também diz respeito a mais um enunciador não-locutor, e6, fonte de um PDV embrionário do golpe militar alocado em uma ilha textual, ao qual se coorienta.

Em seguida, L1E1 dá voz a um I3e7, fonte do PDV da História do Brasil, por meio de uma modalidade evidencial em que opera como instância de validação do conteúdo proposicional citado, o qual é dividido em 3 parágrafos.

No 1º, aponta: "*Eram contrários às reformas de base os grandes empresários, parte do alto clero e dos oficiais do Exército e organizações como o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes), ambas mantidas com dinheiro de empresários brasileiros e estadunidenses.*" Verdade.". Nesse enunciado, L1E1 se direciona ao valor de verdade da proposição, por meio de um subjetivema que permite a expressão de sua subjetividade ao se coorientar a esse PDV.

Desse modo, se assimila ao dizer de I3e7 em sua enumeração de agentes sociais representados como contrários a "*um conjunto de medidas*" e "*às reformas de base*", as quais, a partir da modalidade heterodialógica, remetem a ações reestruturantes

progressistas que precederam o golpe militar de 1964, permitindo, no âmbito do dialogismo externo, recuperar os discursos que tratam desse período histórico, em que são concebidas como propulsoras de atos antidemocráticos.

Nesse âmbito, os objetos de discurso “*Exército*”, “*Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad)*”, e “*Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes)*” funcionam como opositores antagônicos da democracia, o que é reforçado pela construção apositiva “*ambas mantidas com dinheiro de empresários brasileiros e estadunidenses*”, a qual, sob a ótica objetiva do relato histórico, motivaria essa conduta.

No parágrafo seguinte, L1E1 recorre a mais uma modalidade autonímica baseada em uma não coincidência do discurso com ele mesmo ao ironizar o emprego da forma verbal “*radicalizavam*”, intercalando o seu dizer com o de l3e7: “*As posições se radicalizavam*” (*será parcial esse relato?*). “*Os movimentos sociais exigiam as reformas de base que João Goulart havia prometido; a oposição acusava o presidente de ter perdido a autoridade e de ser cúmplice do comunismo internacional.*”

Concomitantemente, no conteúdo proposicional, identifica-se a distribuição de ações antagônicas: a reivindicação das reformas de base e a acusação da existência do comunismo internacional, as quais são atribuídas respectivamente aos objetos de discurso “*os movimentos sociais*” e “*a oposição*”, retomando a polarização social entre a esquerda e a direita.

Em seguida, em outro parágrafo, L1E1 acrescenta: “*Note-se que nem a expressão “comunismo internacional” foi colocada ironicamente entre aspas no texto.*”, utilizando novamente a modalidade autonímica para autorrepresentação de uma não-coincidência interdiscursiva, por meio de uma enunciação objetivante que se vale de um e8, enunciador não-locutor, fonte de validação do PDV da parcialidade, que pressupõe a necessidade de que o comunismo seja negado em um texto tido como doutrinário. Assim, ao se antiorientar a esse PDV em uma não-RE, L1E1 busca demonstrar que o fato de o sintagma “*comunismo internacional*” não estar entre aspas ilustra o reconhecimento da existência desse regime político pela publicação, indicando positivamente sua postura imparcial.

Após esse parágrafo, L1E1 se vale de mais uma citação, atribuindo ações ao objeto de discurso “*Goulart*” por meio da voz de l3e7: “*Sem o apoio do Parlamento, Goulart optou por se aproximar dos movimentos sociais. Em 13 de março, liderou um gigantesco comício pelas reformas de base [...]*”, finalizando a citação com uma supressão a fim de deixar a ação suspensa.

No parágrafo posterior, L1E1 utiliza a modalidade delocutiva e a asserção ao retomar a voz de l3e7, designado, na condição de objeto de discurso, como “*O livro*”: “*O livro acrescenta que, seis dias depois, “autoridades civis e religiosas” organizaram a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, “igualmente grande, (com) cerca de 300 mil pessoas”, por meio de uma modalidade evidencial que o atribui como fonte da proposição.*”

Além disso, faz uso da modalidade autonímica ao inserir o objeto de discurso “*autoridades civis e religiosas*”, sinalizando uma não-coincidência das palavras com as coisas, por meio da qual não reconhece sua legitimidade como agentes responsáveis pela realização da ação em questão. Também recorre à citação ao ilustrar que tal processo se deu de forma “*igualmente grande, (com) cerca de 300 mil pessoas*”, inserindo pontualmente a voz de l3e7 ao finalizar o parágrafo, por meio de uma modalidade evidencial que traz um dado quantitativo de uma realidade objetiva preexistente.

Posteriormente, L1E1 mantém sua enunciação objetivante:

[E8] O estopim para a queda de Goulart não fica sem ser mencionado. O governo Goulart “não puniu” os marinheiros que promoviam manifestação no Sindicato dos Metalúrgicos da Guanabara nem os fuzileiros navais que se recusaram a reprimi-la. “Oficiais das Forças Armadas consideraram essa atitude um incentivo à quebra da disciplina e da hierarquia militar.” O livro é de 2015, e sua neutralidade beira a indiferença (COELHO, 2019).

No primeiro parágrafo, L1E1 trata novamente do referente “*Goulart*”: “*O estopim para a queda de Goulart não fica sem ser mencionado.*”, lançando mão de uma negação polêmica por meio da qual retorna a e8, enunciador não-locutor do PDV da parcialidade, ao qual se antiorienta em uma não-RE, refutando o pressuposto de que a motivação para a queda de Goulart pudesse não ser considerada na obra analisada.

Em seguida, se vale novamente da modalidade autonímica no sintagma nominal “*não puniu*”, encenando uma não-coincidência do discurso com ele mesmo, conferindo, de forma oposta, um sentido negativo à ação de punir e um sentido positivo ao fato do objeto de discurso “*Goulart*” não recorrer ao seu uso, o que, assim como a negação polêmica, ilustra o funcionamento da face semântica de seu registro polêmico.

Tais processos também retomam, na gestão do dialogismo externo, uma relação interdiscursiva antitética no que diz respeito à legitimação das manifestações sindicais, ao serem objeto de perspectivas e pontos de vista distintos, o da direita política e o da esquerda política, os quais integram ainda, na condição de campos discursivos opostos, todo um domínio discursivo político indissociável de um *continuum* histórico e cultural.

No parágrafo seguinte, L1E1 mobiliza novamente o PDV de I3e7, introduzindo-o, por meio de uma citação direta: "*Oficiais das Forças Armadas consideraram essa atitude um incentivo à quebra da disciplina e da hierarquia militar.*". No fio do discurso polêmico, essa serve de base para a elaboração do período seguinte e de seu PDV anteriorizado, ao apontar que "*O livro é de 2015, e sua neutralidade beira a indiferença.*". Utiliza ainda a modalidade delocutiva e a modalidade epistêmica para inserir, na predicação, a sua data da publicação, conferindo à obra um sentido negativo por ser confeccionada décadas após o fim do período histórico do qual trata, o que é reforçado pela estrutura predicativa "*beira à indiferença*". Sendo assim, por meio desses recursos enunciativos, atribui a I3e7 a responsabilização dessa atitude, a qual, de acordo com a orientação do sentido, torna-se negativa por se aproximar do descomprometimento.

De forma consecutiva, volta-se para mais um livro, objeto de discurso que é designado como "*Uma publicação da Ática*":

[E9] Uma publicação da Ática, voltada para os séculos 20 e 21, conta a construção do Muro de Berlim. "A Alemanha Oriental, comunista, não tinha o mesmo desenvolvimento (da Alemanha Ocidental) e seu governo não respeitava as liberdades públicas."

"Como resultado da falta de liberdade, muitas pessoas começaram a fugir da Alemanha comunista [...].

Com o objetivo de impedir as fugas de seu território, o governo da Alemanha Oriental instalou cercas de arame farpado, campos minados, cães de guarda, torres de vigilância e muitos soldados ao longo de sua fronteira com a Alemanha Ocidental." Apologia do marxismo? Please... (COELHO, 2019).

Ao prosseguir em seu fazer enunciativo, L1E1 mantém sua enunciação subjetivante, dando voz a mais um enunciador-locutor, I4e9, antecipando o tema abordado: "*Uma publicação da Ática, voltada para os séculos 20 e 21, conta a construção do Muro de Berlim.*" Em seguida, dá voz a essa instância enunciativa ao inserir duas citações diretas: "*A Alemanha Oriental, comunista, não tinha o mesmo desenvolvimento (da Alemanha Ocidental) e seu governo não respeitava as liberdades públicas.*" E "*Como resultado da falta de liberdade, muitas pessoas começaram a fugir da Alemanha comunista [...],*" por meio das quais é possível perceber que tematiza negativamente esse processo, situado no âmbito do comunismo instaurado na Alemanha Oriental.

Em seguida, efetua mais uma citação: "*Com o objetivo de impedir as fugas de seu território, o governo da Alemanha Oriental instalou cercas de arame farpado, campos minados, cães de guarda, torres de vigilância e muitos soldados ao longo de sua fronteira com a Alemanha Ocidental.*", na qual é possível identificar a sequencialização de ações que

intensificam seu sentido negativo e a caracterização de l4e9 como fonte externa de validação do conteúdo proposicional por meio da modalidade evidencial.

Estabelecida a orientação do sentido em relação aos tópicos e aos processos que seleciona na construção enunciativa, L1E1 introduz mais um parágrafo baseado na proposição precedente, composto pelo período “*Apologia do marxismo? Please...*”. Por meio do uso do modo interrogativo, L1E1 retoma a proposição como um processo que designa como “*Apologia do marxismo*”, retomando novamente o PDV de e8 acerca da parcialidade, antiorientando-se em mais uma não-RE. O mesmo pode ser observado no uso da palavra inglesa “*Please*”, por meio da qual introduz um marcador conversacional em posição final, o qual é direcionado à sustentação de turno de fala, visando a concordância de seu interlocutor por meio da indagação²⁰ e a intensificação desse recurso por meio do uso de reticências.

Ao finalizar o texto, L1E1 mantém seu fazer enunciativo com efeito objetivante:

[E10] Em geral, o texto desses livros poderia ser mais vivo e colorido, recorrendo a detalhes e episódios emocionantes, coisa que a história oferece sempre. Mas falar em “doutrinação de esquerda” é puro delírio. Mesmo se fosse, o projeto de controlar a opinião de professores pela espionagem informal e por sanções legislativas é odioso. Se há uma “guerra cultural” pela “hegemonia gramsciana” do “marxismo”, que os incomodados reajam pelo debate, com seus próprios livros e publicistas. Aliás, já fazem isso com sucesso. Reprimir é coisa de fanáticos; de golpistas; pior. Usarei o termo? De comunistas (COELHO, 2019).

Em um comportamento delocutivo, aponta, no penúltimo parágrafo, que “*Em geral, o texto desses livros poderia ser mais vivo e colorido, recorrendo a detalhes e episódios emocionantes, coisa que a história oferece sempre.*”, situando a proposição no domínio do possível, como ilustra o valor modal do verbo auxiliar “*poderia*”. Além disso, engaja-se pelo intermédio de subjetivemas como “*mais vivo e colorido*” e “*detalhes e episódios emocionantes*”, associando tais aspectos positivos de forma apreciativa ao objeto de discurso “*história*” em contraste ao referente “*o texto desses livros*”.

Na finalização do parágrafo, L1E1 permanece em seu enunciar delocutivo: “*Mas falar em “doutrinação de esquerda” é puro delírio. Mesmo se fosse, o projeto de controlar a opinião de professores pela espionagem informal e por sanções legislativas é odioso.* Nessa passagem, como demonstra o sintagma nominal “*doutrinação de esquerda*”, se vale novamente da modalização autonímica na autorrepresentação de uma não coincidência interdiscursiva, empregando aspas no intuito de afastar esse termo, palavra-chave no

²⁰ Conforme postula Marcuschi (2003).

discurso do Escola Sem partido, do seu dizer. Tal recurso é intensificado pela modalidade epistêmica no enunciado “*Mas falar em "doutrinação de esquerda" é puro delírio*”, por meio da qual, no âmbito predicativo, confere um sentido negativo ao seu aspecto ôntico ao designá-lo sob a forma “*puro delírio*”.

Ainda, L1E1 apresenta um comportamento autodialógico: “*Mesmo se fosse, o projeto de controlar a opinião de professores pela espionagem informal e por sanções legislativas é odioso.*”, por meio do qual considera um cenário em que é possível acontecer o processo de doutrinação, mas, em seguida, por meio da concessão, encena uma quebra de expectativa em relação a essa possibilidade, retomando o PDV de e2 em uma quase-PEC. Por conseguinte, identifica-se o uso da modalidade epistêmica no segmento “*o projeto de controlar a opinião de professores pela espionagem informal e por sanções legislativas é odioso*”, pelo intermédio da qual tal processo é designado negativamente na predicação ao ser qualificado pelo subjetivema “*odioso*”.

Em seguida, L1E1 introduz a hipótese de que “*Se há uma "guerra cultural" pela "hegemonia gramsciana" do "marxismo", que os incomodados reajam pelo debate, com seus próprios livros e publicistas.*”, direcionando-se novamente ao PDV de e2 de forma antiorientada ao retomá-lo por meio de ilhas textuais como “*guerra cultural*”, “*hegemonia gramsciana*” e “*marxismo*”.

Nesse cenário, introduz o objeto de discurso “*os incomodados*”, por meio de um subjetivema que lhe confere um valor modal negativo, que permite designá-lo a partir de um sentimento de descontentamento, apontando a necessidade de “*que os incomodados reajam pelo debate, com seus próprios livros e publicistas*”. Ao atribuir ao referente um estado de inércia, estipula, em seu dizer objetivo, que “*rejam pelo debate*”, como se constatasse um saber preexistente, o que é reforçado pelo enunciado “*Aliás, já fazem isso com sucesso*”.

Ademais, L1E1 emprega a modalização autonímica para sinalizar novamente uma não-coincidência do discurso com ele mesmo, como ilustra o uso de aspas em “*guerra cultural*” e “*hegemonia gramsciana*” do “*marxismo*”, retomando construções lexicais associados ao discurso do campo do Escola Sem Partido e ao PDV de e2, instância enunciativa que mobilizada pontualmente em sua construção textual como fonte de validação interna, operando como o enunciador da doutrinação comunista. Paralelamente, no âmbito do dialogismo externo, essas palavras-chave condensam posicionamentos voltados à polêmica pública em torno do Escola Sem Partido ao integrarem discursos conflituosos e circulantes no espaço público.

Por fim, nota-se que L1E1 se vale de mais uma modalidade epistêmica com o intuito de atribuir papéis antagônicos aos referentes no âmbito da predicação: “*Reprimir é coisa de fanáticos; de golpistas; pior. Usarei o termo? De comunistas.*”. A princípio, tal relação se baseia em subjetivemas com valores modais negativos como em “*fanáticos*” e “*golpistas*” para, em seguida, introduzir mais uma autorrepresentação do dizer ao antecipar o sentido do referente “*comunistas*” como agente de uma repressão “*pior*” do que a dos objetos de discurso introduzidos anteriormente. Por meio da construção “*Usarei o termo?*”, recorre, mais uma vez, da modalidade autonímica, estabelecendo uma não-coincidência da palavra com a coisa designada, aproximando-se ironicamente de sua enunciação por meio da modalidade elocutiva.

6.1.2 O fazer enunciativo em T2

T2 - A guerra ideológica da "Escola sem partido"- Marco Aurélio Nogueira

A proposta destina-se a agitar e a intimidar. Sua meta é desorganizar o ambiente escolar

Todo mundo já falou do tema, principalmente para alertar contra a sua impropriedade. Mesmo assim ele não sai da agenda, impulsionado pela tentativa contumaz de fazer aprovar uma legislação específica para coibir a “doutrinação” nas escolas.

A “Escola sem partido” é uma insensatez, não tem pé nem cabeça. Tem servido para agitar os ambientes escolares e sensibilizar a opinião pública, que termina por ser levada a acreditar que as escolas são dominadas por professores “esquerdistas” que se dedicariam mais a doutrinar do que a ensinar. Por essa via, a ideia serve como bode expiatório, que transfere para as opções ideológicas dos professores as falhas referentes à qualidade do sistema escolar. Se crianças e jovens saem com formação precária das escolas, isso se deveria ao trabalho ideologicamente enviesado do professor, não a outros fatores. É uma bobagem.

Não se discute com seriedade o problema da crise da educação escolar, nem as falhas do sistema, nem a má formação dos professores, nem a má vontade dos estudantes com um ensino que, para muitos deles, tem pouca relação com a vida prática e os desafios do presente, que não seduz nem convida a maior dedicação escolar.

Escolas não são máquinas de trituração de cérebros, acionadas por professores que querem fazer com que suas opções ideológicas, culturais ou comportamentais prevaleçam no ensino que ministram. Há algo de verdade na acusação de que se faz “doutrinação” nas escolas? Pode ser, mas com certeza é muito pouco, casos isolados que certamente se devem à formação precária dos professores envolvidos, a falhas dos concursos de acesso, à falta de supervisão e controle pedagógico, à inexperiência. Não há nem sequer como saber o que é “doutrinação” e o que não é.

O movimento “Escola sem partido” vem patrocinando propostas regressistas, como a que institucionaliza o ensino de religião nas grades curriculares públicas. É algo que contraria o espírito laico e republicano da escola e que congestionava ainda mais os conteúdos a serem ministrados. Cria novos problemas e nenhuma solução, até porque estreita a ideia mesma de religião, reduzindo-a ao cristianismo, sem acatar qualquer diversidade.

Na elaboração do dizer em T2, é possível identificar estratégias direcionadas a uma enunciação com efeito objetivante, principalmente pelo apagamento enunciativo de L1E1, por meio do qual mantém a orientação de sentido enquadrada em seu título: “*A guerra ideológica da "Escola sem partido"*”, situando-o no âmbito do conflito e da ideologia.

Nesses termos, com base na modalidade delocutiva, introduz o subtítulo do texto: “*A proposta destina-se a agitar e a intimidar. Sua meta é desorganizar o ambiente escolar.*”, em uma visada de definição. Também é possível observar o uso da modalidade epistêmica e de uma asserção, no intuito de, respectivamente, predicar o objeto de discurso “*A proposta*” negativamente, como pode ser observado nas ações “*destina-se a agitar e a intimidar*”, e integrar a proposição no eixo de um conhecimento ôntico que também é representado de forma negativa, como ilustra o enunciado: “*Sua meta é desorganizar o ambiente escolar*”.

No primeiro parágrafo, L1E1 aponta que

[E1] Todo mundo já falou do tema, principalmente para alertar contra a sua impropriedade. Mesmo assim ele não sai da agenda, impulsionado pela tentativa contumaz de fazer aprovar uma legislação específica para coibir a "doutrinação" nas escolas (NOGUEIRA, 2018).

Inicialmente, nota-se que o uso da modalidade delocutiva não impede que também utilize recursos que permitam a manifestação da sua subjetividade, como ao introduzir o conteúdo proposicional por meio de uma modalidade autonímica baseada em uma não-coincidência interlocutiva: “*Todo mundo já falou do tema, principalmente para alertar contra a sua impropriedade*”. Por meio de um comentário, L1E1 se destina a relatar a sua recorrência e a sua contestabilidade, antecipando esse sentido negativo aos interlocutores, o que é reforçado pelo valor modal do subjetivema “*impropriedade*”.

Tal recurso enunciativo é intensificado ao se voltar para o referente “*Todo mundo*”, designado de forma genérica e abrangente como agente responsável pela ação “*já ter falado do tema*”. Na gestão do dialogismo interno, L1E1 mobiliza um e2, enunciador não-locutor fonte de validação do PDV da impropriedade do Escola Sem Partido, coorientando-se em uma não-RE.

No período seguinte, L1E1 faz uso de uma concessão ao retomar o conteúdo proposicional, a fim de aponar seu aspecto negativo: “*Mesmo assim ele não sai da agenda*”, introduzindo uma quebra de expectativa que precede uma justificativa aposta: “*impulsionado pela tentativa contumaz de fazer aprovar uma legislação específica para coibir a "doutrinação" nas escolas.*”.

Nesse enunciado, é possível observar novamente o emprego de um subjetivema no uso do adjetivo “*contumaz*”, cujo valor modal permite a L1E1 avaliar como insistente a tentativa de aprovação do tema tratado, conferindo a esse processo um sentido negativo.

Além disso, ao inserir o objeto de discurso “*doutrinação*” entre aspas, recorre novamente à modalidade autonímica na autorrepresentação de uma não coincidência interdiscursiva, por meio da qual afasta esse termo do fio de seu discurso. Também mobiliza um e3, enunciador não-locutor fonte de um PDV embrionário da doutrinação, o qual, ao não ser reconhecido por L1E1, é situado em uma ilha textual²¹ em seu dizer antiorientado.

No parágrafo seguinte, L1E1 prossegue:

[E2] A "Escola sem partido" é uma insensatez, não tem pé nem cabeça. Tem servido para agitar os ambientes escolares e sensibilizar a opinião pública, que termina por ser levada a acreditar que as escolas são dominadas por professores "esquerdistas" que se dedicariam mais a doutrinar do que a ensinar. Por essa via, a ideia serve como bode expiatório, que transfere para as opções ideológicas dos professores as falhas referentes à qualidade do sistema escolar. Se crianças e jovens saem com formação precária das escolas, isso se deveria ao trabalho ideologicamente enviesado do professor, não a outros fatores. É uma bobagem (NOGUEIRA, 2018).

No primeiro período, L1E1 faz uso de mais uma modalidade autonímica, introduzindo o objeto de discurso “*Escola sem partido*” entre aspas, a fim de estabelecer uma relação de não coincidência entre a palavra e a coisa direcionada à nomenclatura desse movimento.

Ademais, emprega a modalidade epistêmica ao atribuir uma predicação negativa a esse referente: A “*Escola sem partido*” é uma insensatez, não tem pé nem cabeça, mobilizando um enunciador não-locutor, e4, hiperenunciador não-locutor fonte de validação da expressão popular não ter nem pé nem cabeça. Por meio de uma particitação²², estabelece uma postura enunciativa de coenunciação desse PDV, relacionando-o ao seu aspecto ôntico, o que é intensificado pela atribuição de mais uma ação negativa: “*Tem servido para agitar os ambientes escolares e sensibilizar a opinião pública, que termina por ser levada a acreditar que as escolas são dominadas por professores "esquerdistas" que se dedicariam mais a doutrinar do que a ensinar.*”. Nesse enunciado, por meio de uma

²¹ Na perspectiva de Rabatel (2012), as ilhas textuais podem ser identificadas em certas palavras ou expressões que remetam a um PDV associado a determinada comunidade linguística em certas condições enunciativas, caracterizando-se como pontos de vista embrionários de outros enunciadores que perpassam o fazer enunciativo do locutor-enunciador principal em seu componente dialógico.

²² Segundo Maingueneau (2005), essa noção integra o quadro dos discursos citados, referindo-se à citação de um enunciado autônomo, sem autoria determinada, o qual é reconhecido e compartilhado pelo alocutário. Sendo assim, “O locutor que cita mostra sua adesão ao enunciado citado, que pertence àquilo que se poderia denominar um Thesaurus de enunciados de contornos mais ou menos fluidos, indissociável de uma comunidade onde circulam esses enunciados e que, precisamente, se define de maneira privilegiada por compartilhar um tal Thesaurus.” (p.77), por meio da figura enunciativa de um hiperenunciador.

construção apositiva e do uso da voz passiva, também atribui ao referente “*opinião pública*” a ação negativa de se deixar convencer pela existência de um processo de doutrinação.

Ao se voltar para o objeto de discurso “*professores “esquerdistas”*”, L1E1 insere o adjetivo “*esquerdistas*” entre aspas, por meio de uma modalidade autonímica que serve de base para a autorrepresentação de uma não-coincidência da palavra com a coisa, sinalizando a inadequação dessa qualificação em relação ao referente. Nesse processo, observa-se que retoma o PDV de e4 de forma antiorientada em mais uma não-RE.

No período subsequente, L1E1 mantém o seu posicionamento, retomando-o anaforicamente: “*Por essa via, a ideia serve como bode expiatório, que transfere para as opções ideológicas dos professores as falhas referentes à qualidade do sistema escolar.*” Na gestão do dialogismo interno, introduz o objeto de discurso “*a ideia*”, pólo negativo na orientação do sentido, imputando-lhe o PDV de um e5, enunciador não-locutor fonte de validação da expressão popular “*bode expiatório*”, a qual pressupõe que alguém carregue algum tipo de culpa sem ser o responsável direto pelo que é acusado. Tal relação é direcionada ao objeto de discurso “*professores*”, que é situado em um pólo positivo na orientação do sentido, por meio da exploração da dimensão semântica do registro polêmico na representação enunciativa do antagonismo. Desse modo, ao lançar mão de mais uma participação, adota uma postura de coenunciação em relação a esse PDV, em uma concordância concordante à voz de e5, que opera como um hiperenunciador não-locutor.

No funcionamento do dialogismo externo, L1E1 estabelece uma relação interdiscursiva com o discurso religioso ao fazer alusão à expressão “*bode expiatório*”²³, a qual pode ser encontrada no Levítico, livro da Bíblia, para tratar do Dia da Expição, prática hebraica em que um bode, após ser sorteado, era incumbido de carregar os pecados da humanidade ao ser abandonado no deserto. Nesse sentido, evoca, na instância enunciativa, um processo de culpabilização, associando-o aos professores e às mazelas do sistema educacional.

No período seguinte, L1E1 organiza a proposição sob a forma de uma hipótese: “*Se crianças e jovens saem com formação precária das escolas, isso se deveria ao trabalho ideologicamente enviesado do professor, não a outros fatores. É uma bobagem.*” Nessa relação, introduz mais um objeto de discurso “*crianças e jovens*”, recorrendo ao PDV de um enunciador não-locutor dóxico²⁴, e6, como fonte de validação do PDV da precariedade do

²³ Fonte: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$bode-expiatorio](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$bode-expiatorio). Acesso em 27/06/2023.

²⁴ O enunciador dóxico pode ser entendido como instância de validação de um PDV aceito como um saber reconhecido e compartilhado por uma determinada sociedade.

ensino. Por conseguinte, relaciona esse processo ao professor, em decorrência de um agir docente designado como “*ideologicamente enviesado*”, o qual impactaria negativamente no referente anterior.

Ainda, na oração seguinte, se vale da modalidade epistêmica, a partir da qual retoma essa proposição ao assinalar: “*É uma bobagem*”, fazendo uso da predicação para estabelecer uma qualificação negativa, como ilustra o valor modal do subjetivema “*bobagem*”. Desse modo, deixa marcas da expressão de sua subjetividade sem, no entanto, assumir a RE ou se implicar na cena enunciativa.

Em seguida, indica que

[E3] Não se discute com seriedade o problema da crise da educação escolar, nem as falhas do sistema, nem a má formação dos professores, nem a má vontade dos estudantes com um ensino que, para muitos deles, tem pouca relação com a vida prática e os desafios do presente, que não seduz nem convida a maior dedicação escolar.

Escolas não são máquinas de trituração de cérebros, acionadas por professores que querem fazer com que suas opções ideológicas, culturais ou comportamentais prevaleçam no ensino que ministram (NOGUEIRA, 2018).

No primeiro parágrafo do excerto, permanecendo no regime de apagamento enunciativo, L1E1 utiliza uma negação para introduzir o conteúdo proposicional. Em seu funcionamento, tal negativa se torna polêmica ao mobilizar um e7, enunciador não-locutor fonte do PDV da discussão dos problemas da educação, o qual pressupõe sua relevância em discussões que considerem aspectos negativos como a crise educacional, as falhas de seu sistema, a má formação dos professores e a apatia dos estudantes diante do ensino. Ao negá-lo, de forma antiorientada, L1E1 demonstra a inexistência de um comprometimento direcionado ao tratamento dessas problemáticas, como se fosse o delator dessa postura negativa em seu fazer enunciativo.

Além disso, como ilustram os sintagmas nominais “*crise da educação*”, “*falhas do sistema*”, “*má formação dos professores*” e “*má vontade dos estudantes com o ensino*”, “*pouca relação da vida prática*”, “*desafios do presente*”, L1E1 seleciona e encadeia processos que, ao figurarem no *dictum* servem de base para a atribuição de valores modais negativos, além de funcionarem como subjetivemas.

Em sua gestão dialógica interna, percebe-se também que, ao tratar do objeto de discurso “*estudantes*”, recorre a um e8, enunciador não-locutor fonte do PDV do ensino prático, ao qual se coorienta em mais uma não-RE. Também se baseia nesse PDV ao tratar de uma relação assimétrica no que diz respeito a elementos como “*a vida prática e os*

desafios do presente”, imputando ao referente uma disposição negativa, que designa como uma *“má vontade dos estudantes”* em relação do processo de ensino.

No que tange ao funcionamento do dialogismo externo, L1E1 estabelece uma relação interdiscursiva com os discursos que se direcionam aos papéis da escola, nos quais se encontram, em linhas gerais, concepções opostas de que essa instituição deve preparar o aluno para a vida ou para o mercado de trabalho, as quais se direcionam, de forma dicotômica, à finalidade do ensino. Nesse imbróglio, é possível identificar ainda discursos que se voltam para a sua conduta de maneira oposta à da instância familiar, estipulando que a escola deve instruir e a família deve ensinar, concepção que pode, inclusive, na proposta do Escola Sem Partido.

No segundo parágrafo do excerto, L1E1 se direciona especificamente para o referente *“Escolas”*, apontando que *“[...] não são máquinas de trituração de cérebros, acionadas por professores que querem fazer com que suas opções ideológicas, culturais ou comportamentais prevaleçam no ensino que ministram.”*, lançando mão da modalidade epistêmica, com o intuito de integrar a proposição nesse eixo, direcionando-se ao seu aspecto ôntico na predicação como uma espécie de saber observável.

Ademais, recorre novamente à negação polêmica, mobilizando mais um enunciador não-locutor, e9, fonte de um PDV da doutrinação que pressupõe a existência desse processo e de professores doutrinadores, ao qual se antiorienta em uma não-RE. O modo de atribuição do referente *“escolas”* reforça seu posicionamento, como demonstra a relação metafórica estabelecida entre esse objeto de discurso e *“máquinas de trituração de cérebros”*. Tal subjetivema confere ao seu registro polêmico um tom hiperbólico, que se estende ao referente *“professores”* e a um agir orientado ideologicamente.

Em seguida, L1E1 prossegue com seu fazer enunciativo:

[E4] Há algo de verdade na acusação de que se faz "doutrinação" nas escolas? Pode ser, mas com certeza é muito pouco, casos isolados que certamente se devem à formação precária dos professores envolvidos, a falhas dos concursos de acesso, à falta de supervisão e controle pedagógico, à inexperiência. Não há nem sequer como saber o que é "doutrinação" e o que não é (NOGUEIRA, 2018).

Inicialmente, observa-se que L1E1 recorre ao modo interrogativo: *“Há algo de verdade na acusação de que se faz "doutrinação" nas escolas?”*, por meio do qual organiza o conteúdo proposicional sob a forma de um questionamento, designando negativamente a proposta do Escola Sem Partido como uma *“acusação”*. Paralelamente, faz uso de mais uma modalidade autonímica baseada em uma não-coincidência da palavra com a coisa, a fim de sinalizar o seu não reconhecimento dessa forma designativa.

Com o intuito de responder a dúvida que instaura, L1E1 aponta: *“Pode ser, mas com certeza é muito pouco, casos isolados que certamente se devem à formação precária dos professores envolvidos, a falhas dos concursos de acesso, à falta de supervisão e controle pedagógico, à inexperiência.”* Nesse enunciado, situa seu valor de verdade no eixo de um possível saber epistêmico, relativizando a sua convicção em relação ao objeto de discurso *“doutrinação”*, como ilustra o valor modal do sintagma verbal *“pode ser”*, retomando o PDV da doutrinação de e9 em uma quase-PEC.

No desenvolver de sua encenação linguageira, mostra-se mais engajado ao se antiorientar a esse PDV, estabelecendo uma relação de oposição marcada por uma conjunção adversativa: *“[...] , mas com certeza é muito pouco, casos isolados que certamente se devem à formação precária dos professores envolvidos, a falhas dos concursos de acesso, à falta de supervisão e controle pedagógico, à inexperiência.”*. Também se mostra mais convicto em relação ao valor de verdade da proposição, como demonstra o subjetivema *“com certeza”* e o uso da modalidade epistêmica, que serve de base para a predicação e o uso de mais um subjetivema, *“muito pouco”*. Após conferir um aspecto circunstancial à ocorrência da doutrinação, elenca processos como *“[...] casos isolados que certamente se devem à formação precária dos professores envolvidos, a falhas dos concursos de acesso, à falta de supervisão e controle pedagógico, à inexperiência.”*, designando-os negativamente.

Ao finalizar o parágrafo do excerto, L1E1 conclui que *“Não há nem sequer como saber o que é “doutrinação” e o que não é.”*, recorrendo à uma negação polêmica que refuta a nomenclatura que integra o PDV de e9, o qual busca evidenciar um conhecimento observável do que possa ser especificado como *“doutrinação”*, refutando-o. Tal orientação do sentido é reforçada pelo uso da modalidade autonímica e da modalidade epistêmica, em que a primeira expressa uma não coincidência da palavra com ela mesma, deslegitimando o uso desse objeto de discurso como um conceito sólido, e a segunda situa essa relação no eixo de um saber objetivo do qual se torna um porta-voz.

No último parágrafo, aponta que

[E5] O movimento "Escola sem partido" vem patrocinando propostas regressistas, como a que institucionaliza o ensino de religião nas grades curriculares públicas. É algo que contraria o espírito laico e republicano da escola e que congestiona ainda mais os conteúdos a serem ministrados. Cria novos problemas e nenhuma solução, até porque estreita a ideia mesma de religião, reduzindo-a ao cristianismo, sem acatar qualquer diversidade (NOGUEIRA, 2018).

Em seu primeiro período, L1E1 atribui ao referente “O movimento “*Escola sem partido*” a ação de patrocinar propostas qualificadas como “*regressistas*”, por meio de um subjetivema cujo valor modal remete a um sentido negativo de retrocesso, o qual permite inferir a perda de conquistas positivas na área da educação.

Com base nesse cenário, introduz uma exemplificação voltada para o seu funcionamento, situando-o em uma disciplina específica: “*como a [proposta] que institucionaliza o ensino de religião nas grades curriculares públicas*”. No âmbito do dialogismo interno, L1E1 mobiliza mais um enunciador não-locutor, e10, instância de validação do PDV do ensino religioso não confessional, ao qual se coorienta em uma não-RE.

No funcionamento do dialogismo externo, o processo que designa como uma institucionalização diz respeito, nesse domínio, a uma decisão do STF²⁵ que permite o ensino religioso confessional, com base na qual se torna possível enfatizar uma determinada crença, nas escolas públicas. Por sua vez, essa também gerou polêmicas na esfera pública, permitindo a identificação de discursos voltados para temas como a laicidade do Estado, o ceticismo e a coexistências de crenças e religiões.

No período seguinte, L1E1 lança mão novamente da modalidade delocutiva ao retomar a proposta: *É algo que contraria o espírito laico e republicano da escola e que congestionava ainda mais os conteúdos a serem ministrados*”. Por meio das asserções, introduz ações coordenadas que assumem um aspecto negativo ao integrarem a orientação do sentido, como contrariar a laicidade republicana e congestionar “*ainda mais*” os conteúdos. Também lança mão da modalidade epistêmica, baseando a estrutura predicativa em um saber ôntico.

Paralelamente, na dinâmica da modalidade heterodialógica, identifica-se ainda a presença de mais um enunciador não-locutor, e11, fonte do PDV da laicidade do Estado, ao qual se coorienta em uma não-RE, conferindo um sentido negativo não só no que diz respeito à perda de seu estatuto normativo, mas também à ameaça de que deixe de integrar o que denomina como o “*espírito laico e republicano da escola*”.

No período que finaliza o parágrafo, sugere que o referente “*Cria novos problemas e nenhuma solução, até porque estreita a ideia mesma de religião, reduzindo-a ao cristianismo, sem acatar qualquer diversidade.*”, baseando-se em uma modalidade autonímica direcionada à autorrepresentação de uma não coincidência entre a palavra e a

²⁵ Fonte: <https://www.conjur.com.br/2017-set-27/stf-permite-ensino-religioso-confessional-escolas-publicas>. Acesso em 28/06/2023.

coisa, por meio da qual especifica o sentido da palavra “*religião*”, baseando-o em um processo de coexistência das manifestações religiosas que reconhece a sua diversidade.

Na gestão do dialogismo externo, retoma as tensões interdiscursivas em torno das manifestações religiosas e da liberdade de crença, remetendo a situações em que tal inter-relação não ocorre, como ilustram os casos de intolerância religiosa. Dessa maneira, finaliza o seu texto com uma temática que também diz respeito ao Escola Sem Partido, a religião, como se relatasse mais um saber preexistente de um mundo que se impõe ao seu dizer.

6.1.3 O fazer enunciativo em T3

A lei do Escola sem Partido é, sim, necessária – Leandro Narloch

Não se trata de impor uma mordaza aos professores, mas garantir a liberdade de opinião dos estudantes

Suponha que, na escola pública do seu filho, o professor de história é fã de Jair Bolsonaro. Ele ensina que o governo militar não foi uma ditadura, e sim uma democracia que fez muito bem ao matar comunistas. Na prova de fim de ano, seu filho dá uma opinião diferente – e leva zero. Você reclama à diretoria, que dá razão ao professor e diz a você:

– Escola sem pensamento crítico não é escola!

Intelectuais que eu admiro, como Joel Pinheiro da Fonseca e Luiz Felipe Pondé, acreditam que o movimento Escola sem Partido acerta no diagnóstico (a doutrinação de esquerda das escolas) mas erra na solução (leis contra a doutrinação que tornariam o professor um refém).

Discordo da segunda parte. Fará muito bem às escolas públicas uma lei para proteger alunos contra o proselitismo de professores, sejam esses professores fãs de Che Guevara ou do coronel Ustra. A lei não necessariamente restringirá a liberdade de ensino e terá o poder de preservar alunos contra a discriminação ideológica.

Assim como o professor não pode agir com preconceito contra etnias ou preferências sexuais, também não pode discriminar de acordo com a opção partidária.

No ensino público (falo apenas das escolas públicas; não acho que o governo deve se meter nas escolas privadas), professores são pagos para preparar alunos ao debate, para a tolerância a ideias divergentes. Geralmente contrários à privatização, professores de esquerda privatizam o espaço público quando usam a sala de aula para pregação política. Muitos deles mal percebem a diferença entre ensino e doutrinação.

A Constituição passa rápido pelo assunto. Determina que o ensino deve ser ministrado com base no princípio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. É pouco. Não faria mal uma lei que estabelecesse critérios mais precisos e desse ferramentas para pais e alunos reclamarem de professores abusivos.

É verdade que a tentação legiferante, a crença de que leis resolverão todos os problemas do país, costuma resultar em tiros no pé. Não é o caso aqui. A lei só garantiria uma liberdade negativa, o direito de não ser discriminado pelo professor. Os membros do Escola sem Partido já disseram diversas vezes que estão abertos à discussão e defendem uma lei que contenha abusos sem mexer na liberdade de ensino.

O apreço à divergência de ideias é o bem mais valioso que professores podem transmitir aos alunos. Se tantos professores brasileiros não reconhecem esse bem, e pior, se discriminam alunos por causa da opinião política, uma lei para proteger a livre opinião nas escolas públicas viria muito bem a calhar.

Na construção enunciativa de T3, inicialmente, nota-se que L1E1 parte de uma enunciação com efeito subjetivante, o que pode ser observado desde o seu título: “*A lei do Escola sem Partido é, sim, necessária*”. Nesse enunciado, ao se direcionar ao referente, “*A lei do escola sem Partido*”, recorre à modalidade epistêmica ao situar o conteúdo proposicional no caráter ôntico e objetivo do ser. Também faz uso de um subjetivema, “*necessária*”, por meio do qual confere um valor positivo à qualificação do referente, o que é intensificado por mais um subjetivema, o advérbio “*sim*”.

Paralelamente, na gestão do dialogismo interno, também se vale de uma modalização autonímica direcionada à autorrepresentação de uma não-coincidência interlocutiva, direcionando-se antecipadamente a possíveis juízos de valor negativos de seus interlocutores, no intuito de neutralizá-los.

No subtítulo, L1E1 mantém seu comportamento delocutivo, empregando uma negação: “*Não se trata de impor uma mordaza aos professores, mas garantir a liberdade de opinião dos estudantes*”. A partir disso, estabelece uma negação polêmica que retoma um e2, enunciador não-locutor fonte do PDV do silenciamento docente, o qual tem como base um atributo negativo associado à proposta do ESP, o de silenciar os docentes pelo intermédio da lei. Diante dessa voz, antiorientando-se em uma não-RE.

Além disso, por meio de uma coordenação adversativa, sinaliza não só sua discordância acerca desse PDV, mas também lhe opõe um sentido contrário e positivo baseado na possibilidade de “*garantir a liberdade de opinião dos estudantes*”, valendo-se de uma relação dicotômica entre silenciamento x liberdade de opinião. Nesse sentido, relaciona o primeiro elemento, situado em um pólo negativo, aos professores e o segundo, situado em um pólo positivo, aos estudantes. Por meio dessa configuração, L1E1 encena o antagonismo entre esses objetos de discurso, representando-os como os actantes do discurso polêmico.

Em seguida, altera seu comportamento enunciativo:

[E1] Suponha que, na escola pública do seu filho, o professor de história é fã de Jair Bolsonaro. Ele ensina que o governo militar não foi uma ditadura, e sim uma democracia que fez muito bem ao matar comunistas. Na prova de fim de ano, seu filho dá uma opinião diferente – e leva zero. Você reclama à diretoria, que dá razão ao professor e diz a você:

– Escola sem pensamento crítico não é escola! (NARLOCH, 2016).

No excerto acima, nota-se que L1E1 recorre à modalidade alocutiva no intuito de implicar seu alocutário na cena enunciativa de forma hierárquica, por meio de uma interpelação que lhe direciona a ação de supor um cenário hipotético situado no âmbito do ensino público: “*Suponha que, na escola pública do seu filho, o professor de história é fã de Jair Bolsonaro.*” Nessa configuração, insere os objetos de discurso “*professor de história*” e “*Jair Bolsonaro*”, estabelecendo uma relação de admiração do primeiro pelo segundo a partir de um PDV representado²⁶, a partir do qual o primeiro referente é retratado como um sujeito de consciência.

Com base nisso, L1E1 focaliza um processo de ensino enviesado ideologicamente em decorrência dessa relação designada no âmbito da admiração: “*Ele ensina que o governo militar não foi uma ditadura, e sim uma democracia que fez muito bem ao matar comunistas.*”. Nesse enunciado, também lança mão da dicotomização ditadura x democracia, sob a qual o sentido positivo se relaciona à primeira, e o sentido negativo à segunda.

Ademais, no funcionamento da modalidade heterodialógica, mobiliza um e3, enunciador não-locutor fonte de validação do PDV da História do Brasil na proposição, por meio do qual é possível reconhecer o governo militar como uma ditadura. Diante dessa relação, L1E1 se antiorienta, adotando uma postura de subenunciação desse PDV, que se torna dominado em um processo de discordância concordante.

No que diz respeito ao dialogismo externo, L1E1 se vale da condição de discurso-agente, assimilando-se ao discurso do regime militar, com o intuito de traduzir o discurso-paciente, situado no campo do discurso histórico de acordo, com base na grade semântica que adota. A partir desse simulacro, o regime militar é representado como uma democracia, enquanto cabe à história acobertar o comunismo.

Ao dar continuidade à sua encenação, L1E1 retoma o comportamento alocutivo, mobilizando mais um enunciador não-locutor, e4, fonte do PDV da avaliação escolar, por meio do qual pressupõe o predomínio da avaliação do tipo somativa no desenvolvimento da aprendizagem, antiorientando-se em mais uma não-RE, como ilustra a representação negativa do funcionamento do processo avaliativo: “*Na prova de fim de ano, seu filho dá uma opinião diferente – e leva zero.*”

²⁶ Conforme propõe Rabatel (2016), o ponto de vista representado resulta de relações sintáticas e semânticas que envolvem um sujeito perceptivo, no caso um enunciador/narrador, um processo que engloba essa percepção e um objeto percebido/focalizado.

Além disso, em sua enunciação intersubjetivante, a partir do objeto de discurso “*seu filho*”, designa-o no contexto de uma relação familiar, na qual cabe aos pais, na condição de actantes benfeitores, acompanhar a educação do filho e defender a sua liberdade de expressão, configurando uma instância actancial no discurso polêmico.

Em seguida, prossegue com sua trama: “*Você reclama à diretoria, que dá razão ao professor e diz a você: – Escola sem pensamento crítico não é escola!.*”. Nesse enunciado, L1E1 representa o alocutário, designado como “Você”, como mais um enunciador não-locutor, e5, reportando uma situação em Ihe atribui a ação de reclamar do referente “*professor*” ao referente “*diretoria*”. Desse modo, encenando uma situação em que o alocutário não é ouvido, em decorrência da razão ser dada ao professor.

Na gestão dialógica interna, ao tratar do objeto de discurso, “*diretoria*”, L1E1 lança mão de um enunciado-locutor I2e5, sujeito de consciência que opera como instância de validação de um PDV representado do pensamento crítico, ao qual atribui um dizer encenado negativamente de forma autoritária por meio do modo exclamativo: – *Escola sem pensamento crítico não é escola!*. No universo narrativo, esse referente torna-se o actante malfeitor ao ser parcial e exaltado e ao ignorar o actante benfeitor, defensor da educação do objeto de discurso “*filho*”.

Nesse ínterim, L1E1, se vale ainda de uma negação polêmica na representação do PDV de e6, a qual pressupõe a prevalência de uma abordagem de ensino direcionada à construção do pensamento crítico, antiorientando-se em uma não-RE. Simultaneamente, adota uma postura de subenunciação desse PDV dominado em uma discordância concordante, representando-o, em uma situação prática, como uma forma de anular outras opiniões em uma

Após a finalização da trama narrativa, L1E1 altera seu comportamento enunciativo, deixando de explorar sua sociogenericidade em seu registro polêmico:

[E2] Intelectuais que eu admiro, como Joel Pinheiro da Fonseca e Luiz Felipe Pondé, acreditam que o movimento Escola sem Partido acerta no diagnóstico (a doutrinação de esquerda das escolas) mas erra na solução (leis contra a doutrinação que tornariam o professor um refém) (NARLOCH, 2016).

Nesse parágrafo, observa-se a sua implicação na cena enunciativa por meio de uma enunciação com efeito subjetivante, a partir da qual introduz os objetos de discurso “*Joel Pinheiro da Fonseca*” e “*Luiz Felipe Pondé*”, qualificando-os positivamente por meio do valor modal do subjetivema “*Intelectuais*” enquanto se dispõe a expressar um sentimento de admiração.

Na gestão do dialogismo externo, tal alusão também remete ao prestígio conferido à produção intelectual e ao seu discurso no domínio midiático, principalmente por meio de figuras conhecidas e reconhecidas no espaço público, as quais são comumente designadas como intelectuais, especialistas e formadores de opinião.

Além de projetar a imagem dos referentes no âmbito da inteligência e do enaltecimento, L1E1 assere que “*acreditam que o movimento Escola sem Partido acerta no diagnóstico (a doutrinação de esquerda das escolas) mas erra na solução (leis contra a doutrinação que tornariam o professor um refém).*”, atribuindo essa ação aos referentes por meio da modalidade evidencial.

Na gestão do dialogismo interno, ao caracterizá-los como enunciadores não-locutores, e7, L1E1 imputa-lhes o PDV da relativização do Escola Sem Partido, assim como o pressuposto de considerar correto o seu diagnóstico e errônea a sua solução, configurando um processo de não-RE.

Tal estratégia enunciativa é reforçada pelo uso da modalidade autonímica, por meio de glosas que especificam, entre parênteses, o sentido da ação de diagnosticar, associada positivamente ao acerto, como em “*o movimento Escola sem Partido acerta no diagnóstico (a doutrinação de esquerda das escolas)*”; e da ação de solucionar, negativamente associada ao erro, como ilustra a passagem “*mas erra na solução (leis contra a doutrinação que tornariam o professor um refém)*”, as quais orientam o estabelecimento de uma relação dicotômica entre o pólo positivo e o pólo negativo do sentido.

Por conseguinte, L1E1 torna explícito o seu posicionamento diante do PDV de e7:

[E3] Discordo da segunda parte. Fará muito bem às escolas públicas uma lei para proteger alunos contra o proselitismo de professores, sejam esses professores fãs de Che Guevara ou do coronel Ustra. A lei não necessariamente restringirá a liberdade de ensino e terá o poder de preservar alunos contra a discriminação ideológica (NARLOCH, 2016).

No primeiro período do parágrafo, a partir da modalidade elocutiva e da percepção fragmentada da proposição em questão, declara: “*Discordo da segunda parte.*”, implicando-se na cena enunciativa e assumindo sua RE ao retomar o dizer imputado como uma quase-PEC, coorientando-se ao seu pólo positivo enquanto se antiorienta de seu pólo negativo.

Tomando como base essa cisão, L1E1 altera seu comportamento enunciativo: “*Fará muito bem às escolas públicas uma lei para proteger alunos contra o proselitismo de professores, sejam esses professores fãs de Che Guevara ou do coronel Ustra.*” Nesse enunciado, a partir da modalidade delocutiva, introduz um cenário futuro baseado no funcionamento da lei, no qual é direcionada a dois referentes que são representados como

actantes do discurso polêmico: “*alunos*” e “*professores*”. Em relação ao primeiro, situa-o como o beneficiário de sua proteção, no que diz respeito ao segundo, aloca-o como malfeitor por ser a causa de sua elaboração, conferindo a tais processos, respectivamente, um sentido positivo e um sentido negativo no seio de um conflito antagônico.

Na gestão dialógica interna desse enunciado, L1E1 recorre à mobilização de mais um enunciador não-locutor, e8, fonte de validação de um PDV baseado na doutrinação da esquerda. Ao estabelecer uma relação de alternância entre os objetos de discurso “*Che Guevara*”, comumente associado à esquerda, e “*Coronel Ustra*”, geralmente associado à direita, L1E1 estabelece uma quase-PEC em relação a esse PDV em uma não-RE, associando figuras de ambos os lados como se fossem equiparáveis no âmbito da doutrinação.

No segundo período do parágrafo, L1E1 prossegue com seu comportamento delocutivo, utilizando a forma negativa: “*A lei não necessariamente restringirá a liberdade de ensino e terá o poder de preservar alunos contra a discriminação ideológica.*”. Nesse enunciado, também é possível identificar um subjetivema, o advérbio “*necessariamente*”, por meio do qual se engaja subjetivamente na proposição, conferindo-lhe um valor modal situado no eixo deôntico da conduta, como se o referente “*A lei*”, em seu caráter funcional, não operasse obrigatoriamente de forma restritiva.

No funcionamento polêmico dessa negação, L1E1 refuta esse pressuposto negativo, retomando o enunciador não-locutor, e2, fonte do PDV do silenciamento docente, de forma antiorientada, em mais uma não-RE, a fim de indicar que a lei do ESP não cerceará a liberdade de ensino, direcionando seu sentido positivo à preservação dos alunos diante de uma ameaça que designa como “*discriminação ideológica*”.

No parágrafo seguinte, retoma o objeto de discurso professor:

[E4] Assim como o professor não pode agir com preconceito contra etnias ou preferências sexuais, também não pode discriminar de acordo com a opção partidária (NARLOCH, 2016).

Nesse enunciado, ao manter sua enunciação objetivante, L1E1 mais um enunciador não-locutor, e8, instância de validação do PDV da igualdade, que serve de base para o pressuposto de que “*o professor não pode agir com preconceito contra etnias ou preferências sexuais*”, coorientando-se em uma não-RE. Por meio de uma comparação, indica que “*Também não pode discriminar de acordo com a opção partidária.*”, estabelecendo uma relação de semelhança entre ações relacionadas a problemáticas sociais distintas, conferindo-lhes assim um estatuto negativo que as aproxima. Tal

orientação é reforçada pelo emprego da modalidade deôntica, a qual permite a inserção do conteúdo proposicional, a partir do valor modal do verbo auxiliar “*poder*”, no eixo do dever.

Em seguida, L1E1 se direciona ao processo de ensino:

[E5] No ensino público (falo apenas das escolas públicas; não acho que o governo deve se meter nas escolas privadas), professores são pagos para preparar alunos ao debate, para a tolerância a ideias divergentes. Geralmente contrários à privatização, professores de esquerda privatizam o espaço público quando usam a sala de aula para pregação política. Muitos deles mal percebem a diferença entre ensino e doutrinação (NARLOCH, 2016).

No primeiro período do excerto, L1E1 mantém o uso da modalidade deôntica, estipulando como deve ser a conduta dos professores, objetos de discurso que associa especificamente ao ensino público. Por meio da modalização autonímica, encena uma autorrepresentação do dizer baseada em uma não-coincidência interlocutiva, utilizando uma glosa inserida entre parênteses, a qual é direcionada à especificação do sentido, estreitando sua interpretação: “*(falo apenas das escolas públicas; não acho que o governo deve se meter nas escolas privadas)*”. Simultaneamente, na segunda oração do período, emprega a modalidade negativa do enunciado ao tratar do referente “*o governo*”, no intuito de informar que, na sua concepção, não “[...] *deve se meter nas escolas privadas*”. Ao manter a proposição, na qual se implica como fonte de validação, na modalidade deôntica, atribui a ação ao referente a partir do eixo da conduta.

Ainda no que diz respeito aos deveres dos docentes, L1E1 também recorre à modalidade epistêmica, como ilustra a passagem a seguir: “*No ensino público [...], professores são pagos para preparar alunos ao debate, para a tolerância a ideias divergentes.*”. Em seu funcionamento, inserido no âmbito objetivo de um saber já dito, percebe-se que sua predicação atribui ao referente “*professores*” uma relação hierárquica baseado na comercialização de seus serviços, designando-os como beneficiários de valores recebidos que devem ser convertidos em uma ação específica “*preparar alunos ao debate, para a tolerância a ideias divergentes*”. Tal relação permite, na gestão dialógica interna, a identificação de mais um enunciador não-locutor, e9, instância de validação do PDV do ensino mercantil, ao qual L1E1 se coorienta em uma não-RE.

No período seguinte, a partir da modalidade delocutiva, L1E1 aponta: “*Geralmente contrários à privatização, professores de esquerda privatizam o espaço público quando usam a sala de aula para pregação política. Muitos deles mal percebem a diferença entre ensino e doutrinação.*”, lançando mão de mais um enunciador não locutor, e10, fonte de validação do PDV da privatização, ao qual se coorienta em uma não-RE.

Por conseguinte, L1E1 se direciona ao objeto de discurso “*professores de esquerda*”, atribuindo-lhe ações negativas a partir da imputação de um posicionamento contrário à privatização, o qual é intensificado pelo subjetivema “*Geralmente*”, cujo valor modal permite avaliá-lo como predominante. Também atribui ao referente a ação de privatizar o espaço público, adotando a pregação política como recurso.

No âmbito do dialogismo externo, L1E1, na posição de discurso-agente, se apropria de um termo pertencente ao campo discursivo religioso para designar uma conduta negativa e contraditória, em que o ato de pregar é traduzido a partir da grade semântica do campo discursivo do ESP, assim como ocorre com o termo doutrinação.

Ainda, no período que finaliza o parágrafo: “*Muitos deles mal percebem a diferença entre ensino e doutrinação.*”, observa-se que L1E1 se vale da dicotomia ensino x doutrinação, ao explorar o funcionamento da dimensão semântica do registro polêmico. Paralelamente, lança mão da modalidade autonímica na autorrepresentação de uma não coincidência da palavra com a coisa, a fim de imputar ao objeto de discurso “*Muitos deles [os professores]*”, a ação de não perceber a sua diferença.

Na gestão do dialogismo externo, essa oposição retoma embates interdiscursivos situados no âmbito da polêmica pública em questão, remetendo a discursos que, de um lado, veem na privatização do ensino a solução dos problemas da educação e, de outro, concebem a privatização como uma ameaça à garantia do ensino gratuito enquanto competência do Estado e de seus entes federativos.

No parágrafo subsequente, L1E1 acrescenta:

[E6] A Constituição passa rápido pelo assunto. Determina que o ensino deve ser ministrado com base no princípio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. É pouco. Não faria mal uma lei que estabelecesse critérios mais precisos e desse ferramentas para pais e alunos reclamarem de professores abusivos (NARLOCH, 2016).

Ao introduzi-lo, se direciona a mais um objeto de discurso, “*A Constituição*”, caracterizando-o como um enunciador-locutor, I3e10, fonte de validação do PDV do pluralismo por meio da modalidade evidencial. Também mescla sua voz à dessa instância enunciativa por meio do discurso indireto livre, partindo inicialmente de um comportamento delocutivo: “*A Constituição passa rápido pelo assunto*”. Nessa passagem, nota-se que, por meio de uma asserção, L1E1 atribui ao referente uma atitude descomprometida em relação à doutrinação, ao afirmar que “*passa rápido pelo assunto*”, introduzindo esse PDV de forma negativa antes de lhe dar voz como enunciador-locutor.

Na oração seguinte, introduz o seu dizer como uma determinação que serve a um princípio: *“Determina que o ensino deve ser ministrado com base no princípio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. É pouco.*” Diante do PDV do conteúdo proposicional, L1E1 se posiciona de forma antiorientada em uma não-RE, recorrendo à modalização autonímica e à modalidade epistêmica para tecer seu comentário negativo *“É pouco*”, baseado em uma não-coincidência interdiscursiva do dizer que considera os princípios citados anteriormente insuficientes, além de qualificá-lo objetivamente em sua predicação.

No período que finaliza o excerto, aponta que *“Não faria mal uma lei que estabelecesse critérios mais precisos e desse ferramentas para pais e alunos reclamarem de professores abusivos.*”, fazendo uso de uma negação polêmica que mobiliza um e12, enunciador não-locutor fonte do PDV da rigidez da lei, o qual permite pressupor que nem toda lei traz benefícios. Tal sentido negativo é refutado por L1E1, de forma antiorientada, em mais uma não-RE, ao tratar especificamente de uma lei que, além de estabelecer *“critérios mais precisos*”, se aplicaria a *“professores abusivos*”, os quais, ao serem qualificados de forma negativa, tornam-se um mal a ser combativo por essa norma. Também indica que daria voz a *“pais e alunos*” em suas reivindicações, tornando esses objetos de discurso seus beneficiários, aspecto positivo na orientação do sentido conferido à feição semântica do registro polêmico.

Posteriormente, L1E1 prossegue:

[E7] É verdade que a tentação legiferante, a crença de que leis resolverão todos os problemas do país, costuma resultar em tiros no pé. Não é o caso aqui. A lei só garantiria uma liberdade negativa, o direito de não ser discriminado pelo professor. Os membros do Escola sem Partido já disseram diversas vezes que estão abertos à discussão e defendem uma lei que contenha abusos sem mexer na liberdade de ensino (NARLOCH, 2016).

Nesse parágrafo, em um primeiro momento, parte da modalidade delocutiva, direcionando-se ao valor de verdade do conteúdo proposicional em um quadro de certeza: *“É verdade que a tentação legiferante, a crença de que leis resolverão todos os problemas do país, costuma resultar em tiros no pé.*”. Ademais, faz uso da modalidade epistêmica ao situá-lo no eixo do conhecimento, como se relatasse um saber objetivo de um mundo que se impõe ao seu fazer enunciativo.

Paralelamente, também é possível notar a marcação da sua subjetividade na construção nominal *“tentação legiferante*”, a qual funciona como um subjetivema que

permite qualificar negativamente o poder de se estabelecer leis como algo que pode estimular um impulso tentador, conferindo-lhe negativamente um valor modal apreciativo.

Além disso, tal processo é retomado sob a forma de um tipo de crença ineficaz que “[...] *costuma resultar em tiros no pé.*”, expressão popular na qual se identifica um e13, hiperenunciador não-locutor que funciona como fonte de validação do PDV da autossabotagem. Nesse sentido, L1E1, por meio de uma particitação, representa-se como uma espécie de porta-voz de um saber habitualmente reconhecido acerca de um processo que tende a apresentar resultados negativos em uma postura de coenunciação, estabelecendo uma concordância concordante em relação a esse PDV.

Em seguida, por meio da negação polêmica, aponta: “*Não é o caso aqui*”, a qual serve de base para a refutação do PDV de e13 ao apontar que tal aplicação negativa da legislatura não se estenderia ao âmbito do Escola Sem Partido, pois, nesses termos, “*só garantiria uma liberdade negativa*”, a qual, ao ser empregada como sinonímia para a formulação “*o direito de ser discriminado pelo professor*”, tem esse sentido negativo intensificado.

No período seguinte, L1E1 direciona-se ao referente “*Os membros do Escola Sem Partido*”, afirmando que “[...] *já disseram diversas vezes que estão abertos à discussão e defendem uma lei que contenha abusos sem mexer na liberdade de ensino.*” Desse modo, por meio da modalidade evidencial, caracteriza-os como enunciadores não-locutores, e14, imputando-lhes o PDV da defesa da lei do ESP, ao qual se coorienta em uma não-RE.

Nota-se ainda que o conteúdo proposicional é apresentado sob a forma de discurso relatado, o que permite a L1E1, com suas próprias palavras, situá-lo no continuum de um já dito recorrente, como ilustra o segmento “*já disseram diversas vezes*”, que reforça tal abertura como um processo positivo, principalmente pela insistência atribuída aos objetos de discurso como agentes dessa ação.

Posteriormente, mantém sua enunciação com efeito objetivante:

[E8] O apreço à divergência de ideias é o bem mais valioso que professores podem transmitir aos alunos. Se tantos professores brasileiros não reconhecem esse bem, e pior, se discriminam alunos por causa da opinião política, uma lei para proteger a livre opinião nas escolas públicas viria muito bem a calhar (NARLOCH, 2016).

No primeiro período desse parágrafo final, L1E1 recorre novamente à modalidade epistêmica e à asserção: “*O apreço à divergência de ideias é o bem mais valioso que professores podem transmitir aos alunos.*”, situando o conteúdo proposicional no eixo de um saber ôntico aparente, o qual confere ao objeto de discurso “*O apreço à divergência de*

ideias” uma qualificação positiva, como ilustra a atribuição predicativa “*é o bem mais valioso que professores podem transmitir aos alunos*”.

Observa-se ainda que o subjetivema “*bem mais valioso*” qualifica o referente de forma superior a partir do valor modal do grau superlativo do adjetivo, representando-o como um elemento fundamental que se encontra disponível aos docentes. Nesse sentido, remete a um processo de volição em que depende da disposição do referente para que possa se concretizar na relação professores-alunos.

Ademais, por ser concebido como um princípio maior, cuja perpetuação é situada no eixo do possível pelo valor modal do verbo “*poder*”, também diz respeito à instância actancial do discurso polêmico, tendo como possíveis actantes benfeitores os professores e como actantes beneficiários os alunos, papéis que também são relacionados ao campos das ideias, como demonstra o estatuto positivo atribuído à divergência.

No período seguinte, L1E1 recorre a uma hipótese final: “*Se tantos professores brasileiros não reconhecem esse bem, e pior, se discriminam alunos por causa da opinião política, uma lei para proteger a livre opinião nas escolas públicas viria muito bem a calhar.*” Nesse enunciado, atribui aos professores ações que se tornam negativas na cadeia enunciativa do sentido, como não reconhecer a divergência de ideias como um bem e discriminar os alunos em decorrência de suas opiniões políticas. Com base nesse cenário, retoma o PDV de e14 acerca da doutrinação, coorientando-se em uma não-RE ao indicar que sua aplicação poderia ser útil, finalizando seu dizer direcionado, de forma global, à comprovação de sua necessidade.

6.1.4 O fazer enunciativo em T4

Bem-vindos à Escola Sem partido – Guilherme Boulos

Em alguma escola desta terra sofrida chamada Brasil, quando ficção e realidade já não se distinguem mais:

– Hoje é um momento muito especial para nossa escola. É o primeiro dia de aula depois da aprovação do projeto de lei que tanto esperávamos. Sejam todos bem-vindos à Escola Sem Partido!

– Graças à nossa luta, neste momento, as salas de aula de todas as escolas do Brasil têm um cartaz como este. Leiam com muita atenção: “Os professores estão proibidos de promover qualquer opinião e preferência moral ou política”. Estou aqui para contar a verdadeira história! Quem ensina não pode escolher a versão dos fatos que mais lhe agrada.

– Mãos à obra. Hoje entraremos na década de 1960. Entre 1961 e 1964, o Brasil foi presidido por João Goulart. Jango, como era conhecido, foi um presidente muito próximo de países com índole subversiva. Promoveu a desordem durante seu governo e incitou à divisão dos compatriotas entre ricos e pobres.

– Abram a apostila e lerão o discurso que o então presidente fez em comício na Central do Brasil em março de 1964. Sublinhem ao menos três palavras de viés comunista. Boa escolha, Amanda. “Reforma agrária”, “pelo voto do analfabeto” e “justiça social.”

Em cada linha há ao menos mais três. A ideologia marxista foi a base desse discurso feito para milhares de agitadores no Rio de Janeiro. As reformas de base de Jango eram na verdade uma armadilha para a implantação de uma ditadura comunista no Brasil.

– Mas isso foi felizmente evitado! Na sequência, vocês podem ver as fotos da Marcha da Família com Deus pela Liberdade, poucos dias depois do comício na Central. Observem, um a um, os rostos dos brasileiros que aparecem na imagem. Notam o patriotismo das faixas “Vermelho bom, só batom” e “Verde Amarelo, sem foice e sem martelo” nas mãos desses corajosos que fizeram história?.

– Foi esse movimento de defesa da pátria e da família brasileira que salvou a democracia do perigo representado pelo então presidente. Os militares tiraram Jango do poder para evitar a infiltração comunista e restaurar a ordem no País. Tudo dentro da lei, como pode ser lido no discurso do presidente do Supremo Tribunal Federal do dia 2 de abril.

Leiam todos juntos: “O desafio feito à democracia foi respondido vigorosamente. Sua recuperação tornou-se legítima através do movimento realizado pelas Forças Armadas, já estando restabelecido o poder de governo pela forma constitucional”. Muito bem.

– Como vocês podem imaginar, foram muitas as tentativas de desestabilizar a lei e a ordem. A linha do tempo dos 21 anos do “movimento de 64” mostra a foto dos cinco militares que tiveram como missão presidir o País. Sem dúvida, o que teve mais dificuldades em manter a Constituição e conter a subversão foi o terceiro da lista: o general Costa e Silva.

Em dezembro de 68, foi obrigado a decretar o Ato Institucional nº 5 para assegurar a ordem pública. Leiam no quadro explicativo: “Encontrar os meios indispensáveis para a obra de reconstrução econômica, financeira e moral do País” foi a justificativa da importante medida.

– O presidente fechou o Congresso Nacional, que estava sob suspeita de infestação pelos subversivos, suspendeu direitos humanos para humanos que não eram assim tão direitos e mandou prender uma série de políticos, entre eles o ex-presidente Juscelino Kubitschek.

– Rubens, vejo que está com a apostila antiga, onde ainda aparece a foto de um homem enforcado em uma cela. A foto da morte de Vladimir Herzog em outubro de 1975 saiu do material escolar porque a Escola Sem Partido não aceitará mais narrativas esquerdistas de que ele foi torturado até a morte. Na verdade, como foi exaustivamente comprovado à época, o jornalista suicidou-se em sua cela.

– Para os que desejarem alguma bibliografia complementar, sugiro o livro A verdade Sufocada, do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, na nova edição especialmente feita pelo governo para todas as escolas do País. Tá ok?

– Muito bem, encerramos nossa aula de hoje com o exercício de preparação para novo Enem, devidamente fiscalizado pela autoridade máxima de nossa República. A primeira questão pede para assinalarmos os resultados alcançados do regime militar:

Resgate da família e dos bons costumes. Eliminação da ameaça comunista. Fim da corrupção. Perfeito, Roberto, a resposta certa é letra d: todas as anteriores! Até semana que vem, senhores. Brasil acima de tudo, Deus acima de todos!

Na fazer enunciativo de T4, partindo de seu título, nota-se que inicialmente L1E1, na condição de proto-enunciador²⁷ responsável pela soma dos pontos de vista e pela produção

²⁷ De acordo com a noção apresentada por Emediato (2020).

de um determinado efeito interpretante, parte da modalidade alocutiva, dirigindo-se aos seus interlocutores: *“Bem-vindos à Escola Sem partido”*, estabelecendo uma relação intersubjetiva ao encenar uma situação acolhedora, situada no ambiente escolar da Escola Sem partido, na qual expressa suas boas-vindas.

Em seguida, no subtítulo, emprega a modalidade delocutiva no intuito de situar seu fazer enunciativo no espaço e no tempo, por meio de uma descrição que passa a integrar um universo narrativo²⁸: *“Em alguma escola desta terra sofrida chamada Brasil, quando ficção e realidade já não se distinguem mais:”*. Nesse espectro, insere o objeto de discurso *“alguma escola desta terra sofrida chamada Brasil”*, designando-o, no domínio escolar, de forma indefinida, como ilustra o sintagma *“alguma escola”*, juntamente com a construção *“desta terra sofrida chamada Brasil”*. Desse modo, situa esse universo em um Brasil representado negativamente como uma *“terra sofrida”*, subjetivema que possibilita a expressão da subjetividade de L1E1, conferindo a essa atmosfera uma temporalidade circunstancial que se encontra diante da inviabilidade de distinguir a ficção da realidade, mesmo que conceitualmente esses aspectos sejam opostos dicotomicamente.

Sob essa ótica, L1E1 encena uma situação comunicativa dialogal:

[E1] – Hoje é um momento muito especial para nossa escola. É o primeiro dia de aula depois da aprovação do projeto de lei que tanto esperávamos. Sejam todos bem-vindos à Escola Sem Partido! (BOULOS, 2018).

Ao dar início, L1E1 se constrói enunciativamente como um professor em seu primeiro dia de aula após a aprovação da lei do PL do Escola Sem Partido. Por meio da modalidade alocutiva, se dirige ao seu alocutário, os alunos: *“– Hoje é um momento muito especial para nossa escola.”*, implicando-os, na cena enunciativa, por meio de um pronome possessivo no sintagma nominal *“nossa escola”*, encenando uma relação de comunhão escolar em relação a esse objeto de discurso em um processo de nóscaptção²⁹. Também se vale da modalidade epistêmica para, na predicação, se direcionar ao caráter ôntico do referente *“momento”*, qualificando-o de forma positiva em uma asserção, o que é intensificado por meio do subjetivema *“muito especial”*.

²⁸ Nesse âmbito, as ações e os processos passam a fazer parte de uma lógica narrativa, na qual o mundo referencial integra um universo contado, no qual suas manifestações semânticas tornam-se indissociáveis dos procedimentos da encenação narrativa, conforme propõe Charaudeau (2014).

²⁹ Na perspectiva de Dahlet 2016, a noção de nóscaptção pode ser entendida como um recurso evidencial de um sujeito que projeta seu pertencimento a uma dada coletividade. Nesse sentido, cabe pontuar que “[...] o funcionamento do nós é um comportamento radicalmente flutuante, na medida em que, ao impor identidades coletivas estabilizadas, ele oculta os tipos de desconhecimentos e de exclusões gerados pela aparente transparência da autossuficiência e da completude relacional do nós.”. (p.215)

Também é possível notar, no funcionamento da modalidade heterodialógica, a mobilização de um e2, enunciador não-locutor que opera como instância de validação do PDV do PL do ESP: “*É o primeiro dia de aula depois da aprovação do projeto de lei que tanto esperávamos.*” Nesse enunciado, expressa seu entusiasmo diante de sua aprovação, imputando esse estado de ânimo ao seus interlocutores, como ilustra a passagem “*tanto esperávamos*”, coorientando-se a esse PDV na assunção de uma RE que busca compartilhar com o alocutário.

Em seguida, finaliza a sua enunciação com efeito intersubjetivante dando as boas-vindas aos alunos, por meio de uma forma exclamativa do enunciado direcionada a um efeito de exaltação: “*Sejam todos bem-vindos à Escola Sem Partido!*”.

Em mais uma fala, L1E1 aponta:

[E2] – Graças à nossa luta, neste momento, as salas de aula de todas as escolas do Brasil têm um cartaz como este. Leiam com muita atenção: “Os professores estão proibidos de promover qualquer opinião e preferência moral ou política”. Estou aqui para contar a verdadeira história! Quem ensina não pode escolher a versão dos fatos que mais lhe agrada (BOULOS, 2018).

Nesse parágrafo, L1E1, a partir de seu comportamento alocutivo, recorre a um nóscaptações direcionado à encenação de uma conquista coletiva: “*Graças à nossa luta, neste momento, as salas de aula de todas as escolas do Brasil têm um cartaz como este.*”, apontando, como resultado, o objeto de discurso “*cartaz*”, o qual é representado enunciativamente como se fosse o resultado positivo de uma luta em comum.

Ademais, interpela o seu alocutário no intuito de estipular, de forma hierárquica, a forma como deve ser lido: “*Leiam com muita atenção: “Os professores estão proibidos de promover qualquer opinião e preferência moral ou política*”. Nesse sentido, na gestão do dialogismo interno, L1E1 insere os dizeres do cartaz por meio da introdução de uma citação direta, dando voz a um l2e3, fonte do PDV representado do dever do professor, o qual valida suas determinações por meio da modalidade evidencial. Ainda, encena sua leitura em uma colocação sem que necessite se implicar na cena enunciativa.

Concomitantemente, lança mão da modalidade deôntica a fim de situar a proposição no eixo do dever, como demonstra o sintagma verbal “*estão proibidos*”. Tal ação, ao ser direcionada ao objeto de discurso “*professores*”, é baseada em outra, a de promover “*qualquer opinião e preferência moral ou política*”, a qual serve de base para uma designação que elenca a opinião e a preferência no âmbito da moralidade e da política. Sendo assim, na dimensão narrativa do registro polêmico, o referente deve agir em

retribuição em prol de um bem comum para que se torne um actante beneficiário, mesmo diante de um estímulo involuntário³⁰.

Nesse cenário, L1E1 se coorienta a esse PDV, implicando-se na cena enunciativa como um narrador-personagem: *“Estou aqui para contar a verdadeira história!”*, representando-se ainda como detentor de uma *“verdadeira história”*, o que é reforçado pelo uso da exclamação na expressão de um estado de convicção. Também mobiliza o PDV de um e4 fonte do pressuposto da verdade absoluta, ao qual se coorienta por meio da modalidade subjetiva e de seu papel como fonte do conteúdo proposicional, viabilizando a RE.

Identifica-se, ainda, no âmbito do dialogismo externo, uma relação interdiscursiva e intertextual com a proposta do ESP de afixar um cartaz com os deveres do professor nas salas de aula do ensino fundamental e do ensino médio. Tal relação é ressignificada na representação enunciativa do conteúdo proposicional sob a forma de uma narrativa, a partir da qual L1E1 explora a dimensão sociogenérica do seu registro polêmico, ao retomar, sob a lógica da diegese, esse texto e os discursos que o perpassam

Posteriormente, declara: *“Quem ensina não pode escolher a versão dos fatos que mais lhe agrada”*, fazendo uso de uma negação polêmica, na qual é possível identificar um e5, fonte de validação do PDV da parcialidade do professor, a partir do qual situa o pressuposto de que quem ensina pode escolher sua versão preferida dos fatos no pólo negativo do sentido, antiorientando-se em uma não-RE. Também situa essa ação no eixo deôntico da conduta, por meio do valor modal do verbo *“poder”*.

Em seguida, prossegue com o seu contar:

[E3] – Mãos à obra. Hoje entraremos na década de 1960. Entre 1961 e 1964, o Brasil foi presidido por João Goulart. Jango, como era conhecido, foi um presidente muito próximo de países com índole subversiva. Promoveu a desordem durante seu governo e incitou à divisão dos compatriotas entre ricos e pobres (BOULOS, 2018).

Inicialmente, L1E1, por meio da modalidade alocutiva, interpela o seu alocutário para que o acompanhe em seu agir docente, como se estivesse dando início a uma empreitada: *“– Mãos à obra. Hoje entraremos na década de 1960.”* Com essa finalidade, inicia a representação enunciativa de sua aula, situando-se, juntamente com seus interlocutores, na década de 60, como ilustra a conjugação verbal *“entraremos”*, flexionada na 1ª pessoa

³⁰ As categorias de actante beneficiário, ação por retribuição e agir involuntário integram o quadro de análise do modo de organização narrativo proposto por Charaudeau (idem)

do plural, especificando posteriormente o período entre 1961-1964, que funciona como um dêitico temporal.

No período seguinte, L1E1 se representa como um professor de história, a partir de uma enunciação com efeito objetivante: *“Entre 1961 e 1964, o Brasil foi presidido por João Goulart. Jango, como era conhecido, foi um presidente muito próximo de países com índole subversiva.”*. Nesse enunciado, nota-se que L1E1 centraliza sua explanação em torno do objeto de discurso *“João Goulart”*, atribuindo-lhe inicialmente um apelido, *“Jango”*, aproximando-se intimamente do referente para, em seguida, representá-lo negativamente na cadeia referencial como *“um presidente muito próximo de países com índole subversiva”*, como demonstra o sintagma nominal *“índole subversiva”*, no qual o núcleo *“índole”* é modificado pelo subjetivema *“subversiva”*. Desse modo, associa o referente a um modo de ser baseado em ações contrárias à ordem social, por meio de uma modalidade epistêmica que lhe confere, na predicação, esse aspecto ôntico.

No período subsequente, L1E1 prossegue: *“Promoveu a desordem durante seu governo e incitou à divisão dos compatriotas entre ricos e pobres.”*, atribuindo ao referente ações negativas como *“promover a desordem”* e *“incitar a divisão”*, a fim de indicar que não condizem com as funções de um Presidente da República tanto em relação ao seu papel como actante interno da narrativa como também no que diz respeito à sua representação como objeto de discurso.

Simultaneamente, no funcionamento da modalidade heterodialógica, também mobiliza o PDV da história da Quinta República, sob a forma de um enunciador não-locutor, e6, que se torna dominado pela postura de subenunciação adotada por L1E1, que simultaneamente sobre-enuncia o PDV dominante do Escola Sem Partido, e7, estabelecendo uma discordância discordante entre ambos.

Além disso, no papel de discurso-agente, L1E1 retoma o discurso histórico a partir da grade semântica do ESP, traduzindo-o negativamente em sua condição de discurso-paciente na dimensão semântica do registro polêmico, por meio de escolhas lexicais que veiculam, no encadeamento do sentido, uma carga semântica negativa, como *“desordem”* e *“incitou”*.

Posteriormente, acrescenta:

[E4] – Abram a apostila e lerão o discurso que o então presidente fez em comício na Central do Brasil em março de 1964. Sublinhem ao menos três palavras de viés comunista. Boa escolha, Amanda. “Reforma agrária”, “pelo voto do analfabeto” e “justiça social”. (BOULOS, 2018)

Ao retomar a modalidade alocutiva, L1E1 estabelece uma relação hierárquica que utiliza o modo imperativo para comandar ações ao alocutário, como em *“Abram a apostila”* e *“Sublinhem ao menos três palavras de viés comunista”*. No funcionamento do dialogismo interno, caracteriza o objeto de discurso *“então presidente”* como em e8, por meio da atribuição de um discurso proferido *“em comício na Central do Brasil em março de 1964”*, retomando paralelamente, no âmbito do dialogismo externo, esse discurso, o que confere um caráter evidencial externo a essa fonte, que retoma intertextualmente.

Em seguida, mantendo seu comportamento alocutivo, L1E1 encena o comando de uma tarefa: *“Sublinhem ao menos três palavras de viés comunista. Boa escolha, Amanda. Reforma agrária”, “pelo voto do analfabeto” e “justiça social.”* Nesse enunciado, utiliza a modalidade autonímica na autorrepresentação de uma não coincidência interdiscursiva, a fim de qualificar antecipadamente o sentido das palavras, a partir do subjetivema *“viés comunista”*. Tal elaboração sintagmática, alocada em uma ilhota textual, permite a identificação de um e9, fonte do PDV do comunismo, ao qual L1E1 se antiorienta em uma não-RE, dominando-o em uma postura de subenunciação que caracteriza ainda uma discordância concordante.

No funcionamento narrativo, L1E1 mobiliza uma enunciadora não-locutora, e10, atribuindo ao referente *“Amanda”* a identificação dessas palavras, as quais são retomadas por meio do discurso relatado de forma coorientada, como ilustra a passagem *“Boa escolha, Amanda”*, em que se identifica ainda mais um subjetivema direcionado à qualificação positiva desse processo.

Logo depois, retoma seu comportamento delocutivo:

[E5] Em cada linha há ao menos mais três. A ideologia marxista foi a base desse discurso feito para milhares de agitadores no Rio de Janeiro. As reformas de base de Jango eram na verdade uma armadilha para a implantação de uma ditadura comunista no Brasil (BOULOS, 2018).

No primeiro período desse parágrafo, L1E1, com base na modalidade delocutiva, acrescenta: *“Em cada linha há ao menos mais três.”*, retomando o discurso metonimicamente sob a forma *“Em cada linha”*, sinalizando que *“há ao menos mais três”* palavras relacionadas ao paradigma designacional³¹ viés comunista, que serve como tema principal a partir do qual outros objetos de discurso são designados.

No período seguinte, ao tratar do referente *“A ideologia marxista”*, L1E1 insere a proposição no eixo da modalidade epistêmica, a partir da qual se direciona para sua feição

³¹ De acordo com a ótica de Guadanini (2010).

ôntica: “*A ideologia marxista foi a base desse discurso feito para milhares de agitadores no Rio de Janeiro.*”, atribuindo-lhe dessa forma uma ação negativa, atribuindo-a ao objeto de discurso “*milhares de agitadores*”. Além disso, por meio do subjetivema “*agitadores*” busca produzir um efeito de sentido negativo ao remeter a um cenário de perturbação política, o que é reforçado pelo núcleo desse sintagma nominal, “*milhares*”, numeral indefinido que remete a um sentido de aglomeração desses actantes, que são representados como malfeitores na dimensão narrativa do registro polêmico.

Paralelamente, L1E1 retoma o enunciador não-locutor e9, instância de validação do PDV do comunismo, antiorientando-se novamente em uma não-RE: “*As reformas de base de Jango eram na verdade uma armadilha para a implantação de uma ditadura comunista no Brasil.*” Nesse enquadre, em mais uma postura enunciativa de subenunciação, domina esse PDV conforme as orientações semânticas do ESP, baseada no PDV do anticomunismo de mais um enunciador não-locutor, e12, que se torna dominante em uma discordância discordante que os opõe.

Nessa configuração, o referente “*As reformas de base*”, situado pólo positivo do sentido, é transformado em “*uma armadilha para a implantação de uma ditadura comunista no Brasil*”, pólo negativo do sentido, o que é intensificado pelo uso da modalidade epistêmica.

Apoiando-se nessa relação, L1E1 encadeia mais ações:

[E6] – Mas isso foi felizmente evitado! Na sequência, vocês podem ver as fotos da Marcha da Família com Deus pela Liberdade, poucos dias depois do comício na Central. Observem, um a um, os rostos dos brasileiros que aparecem na imagem. Notam o patriotismo das faixas “Vermelho bom, só batom” e “Verde Amarelo, sem foice e sem martelo” nas mãos desses corajosos que fizeram história? (BOULOS, 2018).

Com base em uma relação adversativa, confere um tom diferente ao seu dizer, expressando-se de forma exclamativa: “*Mas isso foi felizmente evitado!*”, o que é intensificado, no sintagma verbal “*foi felizmente evitado*”, pelo subjetivema “*felizmente*” cujo valor modal confere ainda um efeito de sentido de alívio diante de um cenário arquitetado de forma ameaçadora.

Adiante, prossegue com a encenação de sua aula: “*Na sequência, vocês podem ver as fotos da Marcha da Família com Deus pela Liberdade, poucos dias depois do comício na Central. Observem, um a um, os rostos dos brasileiros que aparecem na imagem.*”, utilizando a modalidade alocutiva no intuito de implicar os seus interlocutores na cena enunciativa. Pelo seu intermédio, direciona sua atenção para o objeto de discurso “*Marcha*

da *Família com Deus pela Liberdade*". Diferentemente do tratamento dado ao referente "*milhares de agitadores*", L1E1 interpela seus interlocutores a olharem atenciosamente para seus participantes: "*Observem, um a um, os rostos dos brasileiros que aparecem na imagem.*", designando-os, a partir de uma nacionalidade, como "*brasileiros*", o que permite juntamente com as formas designativa "*Família*", "*Deus*" e a "*Liberdade*", caracterizá-los como actantes benfeitores.

No período seguinte, L1E1 se vale da interrogação para interpelá-lo novamente com uma pergunta: "*Notam o patriotismo das faixas "Vermelho bom, só batom" e "Verde Amarelo, sem foice e sem martelo" nas mãos desses corajosos que fizeram história?"*". A partir desse questionamento, mobiliza um e13, enunciador não-locutor fonte do PDV do patriotismo, do qual L1E1 se vale por meio do discurso reportado e da encenação da leitura dos dizeres nas faixas da apostila, encenando uma colocação.

Nesse processo, ao interpelar seu alocutário a notar "*o patriotismo das faixas*", se engaja para influenciar a leitura dos alunos, focalizando um aspecto positivo desse sintagma nominal em sua condição de objeto de discurso, o qual apresenta como núcleo o substantivo definido "*o patriotismo*", subjetivema que permite a L1E1 designá-lo em termos de uma coletividade baseada em uma identidade nacional, o que é reforçado pela construção "*nas mãos desses corajosos que fizeram história*".

Ao mesmo tempo, por meio dos dizeres "*"Vermelho bom, só batom" e "Verde Amarelo, sem foice e sem martelo"*", adota um posicionamento de sub-enunciação desse PDV que retoma o enunciador não-locutor do comunismo (e9), o qual se torna dominado diante do PDV do enunciador não-locutor do ESP (e12), representando mais uma discordância discordante entre esses PDV opostos.

No âmbito do dialogismo externo, o processo de tradução do discurso-agente se volta para um elemento que não diz respeito ao campo político ao associar o *vermelho*, pólo negativo do sentido, com o *batom*, pólo positivo do sentido, o qual se constitui como um elemento pertencente ao campo lexical da cosmética. Do mesmo modo, o uso de rimas confere a esses enunciados uma feição lúdica, que também se torna inadequada no contexto da situação de comunicação em questão, infantilizando seu caráter de protesto na encenação narrativa, ao contrário do que exemplificam, no âmbito do dialogismo externo, os discursos fervorosos e extremos que comumente figuram nessas situações conflituosas que são habitualmente protagonizadas em cenários polarizados.

No parágrafo seguinte, L1E1 acrescenta:

[E7] – Foi esse movimento de defesa da pátria e da família brasileira que salvou a democracia do perigo representado pelo então presidente. Os militares tiraram Jango do poder para evitar a infiltração comunista e restaurar a ordem no País. Tudo dentro da lei, como pode ser lido no discurso do presidente do Supremo Tribunal Federal do dia 2 de abril (BOULOS, 2018).

Ao retomar o referente sob a forma “*esse movimento de defesa da pátria e da família brasileira*”, em sua enunciação objetivante, atribui-lhe a ação de salvar “[...] *a democracia do perigo representado pelo então presidente.*”, associando mais uma ação positiva a esse actante benfeitor como uma forma de reagir a um perigo iminente, “*representado pelo então presidente*”, o actante malfeitor. No período seguinte, de forma similar, introduz, na instância actancial, mais um benfeitor, o referente “*Os militares*”, atribuindo-lhe a ação de impedir o objeto de discurso, retomado como “*Jango*”: “*Os militares tiraram Jango do poder para evitar a infiltração comunista e restaurar a ordem no País.*”, atribuindo ainda, a esse actante malfeitor o papel de desencadear ações negativas.

Nesse parágrafo, na gestão dialógica interna, L1E1 mobiliza mais um enunciador não-locutor, e14, instância de validação proposicional do PDV do Golpe de Estado, ao qual se antiorienta em uma não-RE. Na gestão dialógica externa, faz uso de mais uma tradução na condição de discurso-agente, construindo um simulacro do discurso-paciente em torno do golpe militar, como ilustra a forma verbal “*tirar do poder*” para suavizar um derrube ilegal, e ações positivas como “*evitar a infiltração comunista e restaurar a ordem no País*”, ambas em consonância com a grade semântica do ESP.

Por conseguinte, L1E1 também busca esclarecer essa ilegalidade: “*Tudo dentro da lei, como pode ser lido no discurso do presidente do Supremo Tribunal Federal do dia 2 de abril.*”, por meio de uma modalidade evidencial direcionada a um e15, o Supremo Tribunal Federal³², que se torna fonte de validação do PDV da legalidade, retomando, no funcionamento do dialogismo externo, uma relação intertextual e interdiscursiva com esse discurso.

Em seguida, L1E1 retoma seu comportamento alocutivo:

[E8] Leiam todos juntos: “O desafio feito à democracia foi respondido vigorosamente. Sua recuperação tornou-se legítima através do movimento realizado pelas Forças Armadas, já estando restabelecido o poder de governo pela forma constitucional”. Muito bem (BOULOS, 2018).

Nesse parágrafo, por meio da interpelação, comanda a leitura do texto, integrado ao seu dizer por meio de uma citação direta de e15, ao qual também confere a função de

³² O discurso em questão se trata de uma nota enviada à imprensa por Ribeiro da Costa, presidente do Supremo Tribunal Federal na ocasião. O texto é citado integralmente em T2.

enunciador-locutor, l3e15, fonte de validação do conteúdo proposicional baseado na defesa da democracia pelas forças armadas, em um posicionamento de coorientação. Além disso, por meio do comando *“Leiam todos juntos”*, encena uma colocação desse PDV de forma coletiva, direcionando-se posteriormente para esse ato de forma apreciativa: *“Muito bem”*, subjetivema por meio do qual sinaliza a finalização da tarefa.

. Em mais uma explanação, adiciona:

[E9] – Como vocês podem imaginar, foram muitas as tentativas de desestabilizar a lei e a ordem. A linha do tempo dos 21 anos do “movimento de 64” mostra a foto dos cinco militares que tiveram como missão presidir o País. Sem dúvida, o que teve mais dificuldades em manter a Constituição e conter a subversão foi o terceiro da lista: o general Costa e Silva (BOULOS, 2018).

Partindo de uma relação intersubjetiva, no primeiro período do parágrafo, atribui ao alocutário a capacidade de imaginar, direcionando esse processo perceptivo a *“muitas as tentativas de desestabilizar a lei e a ordem”*. Nesse enunciado, lança mão do valor modal da forma verbal *“podem”* para situá-lo no eixo do possível, direcionando esse processo a ações que qualifica negativamente de forma intensificada, como demonstra o subjetivema *“muitas”*. Desse modo, implica seu alocutário na cena enunciativa, direcionando-lhe um tom alarmista diante da representação de um perigo iminente, que designa como contrário à estabilidade da lei e da ordem.

No período subsequente, complementa: *“A linha do tempo dos 21 anos do “movimento de 64” mostra a foto dos cinco militares que tiveram como missão presidir o País. “Sem dúvida, o que teve mais dificuldades em manter a Constituição e conter a subversão foi o terceiro da lista: o general Costa e Silva.”* Observa-se que, ao focar no referente *“foto dos cinco militares que tiveram como missão presidir o País”*, L1E1 mobiliza um e16, instância de validação do PDV da ditadura militar, ao qual se coorienta em uma não-RE.

Na gestão do dialogismo externo, cria um simulacro do discurso da ditadura em um processo de tradução, designando esse regime político como *“movimento de 64”* no título da fotografia, adotando a grade semântica do ESP. Também atribui ao referente *“militares”* a *“missão”* de *“presidir o País”*, ou seja, uma incumbência que precisa ser executada, ação que, na lógica narrativa, permite representá-los como actantes benfeitores que, ainda que involuntariamente, agiram por retribuição a uma coletividade nacional.

No período posterior, L1E1 acrescenta: *“Sem dúvida, o que teve mais dificuldades em manter a Constituição e conter a subversão foi o terceiro da lista: o general Costa e Silva.”*, atribuindo ao objeto de discurso *“Costa e Silva”*, mais um papel de actante benfeitor.

Nesse intuito, diferencia-o dos demais ao afirmar que foi o que “*teve mais dificuldades em manter a Constituição*”, projetando sua imagem de forma acentuada. Ainda, situa o que designa como “*dificuldades*” em um processo de empenho na defesa do texto constitucional e das normas do Estado democrático, o que é intensificado ao situar a proposição em um quadro de certeza por meio da locução adverbial “*Sem dúvida*”, subjetivema cujo valor modal serve de instrumento para essa estratégia em sua enunciação com efeito objetivante.

Por conseguinte, atribui ao referente o papel de “*conter a subversão*”, traduzindo, no funcionamento do dialogismo externo, o discurso do campo da história do Brasil, discurso-paciente, cujo simulacro se torna o pólo negativo na cadeia do sentido ao ser alvo da grade semântica do campo do campo discursivo do ESP, discurso-agente situado em seu pólo positivo.

A ironia também se mostra outra ferramenta enunciativa empregada por L1E1, conforme ilustra a representação de um cenário no qual é preciso “*manter a Constituição*”. Por meio da utilização do discurso bivocal que reúne um explícito, identificável inicialmente na proposição, e um implícito, que, para ser apreendido, necessita recuperar, no âmbito do dialogismo externo, um fator histórico do qual o referente foi protagonista. Dessa maneira, é por meio de sua semantização que o sujeito interpretante pode concordar ou não com o cenário em que é preciso mantê-la, ou em contrapartida inferir a perda de seu estatuto de norma maior.

Em seguida, L1E1 apresenta mais informações:

[E10] Em dezembro de 68, foi obrigado a decretar o Ato Institucional nº 5 para assegurar a ordem pública. Leiam no quadro explicativo: “Encontrar os meios indispensáveis para a obra de reconstrução econômica, financeira e moral do País” foi a justificativa da importante medida (BOULOS, 2018).

Nesse parágrafo, no período inicial, L1E1 recorre à modalidade delocutiva e à asserção, como se fosse o porta-voz de um saber objetivo histórico situado na dêixis temporal: “*Em dezembro de 68, foi obrigado a decretar o Ato Institucional nº 5 para assegurar a ordem pública.*”, atribuindo ao referente mais uma ação positiva no eixo da conduta, como se direcionasse a “*assegurar a ordem pública*”, encenando, na dimensão actancial, uma situação de obrigação, a partir da qual reage beneficentemente por retribuição, o que intensifica seu papel de actante benfeitor.

No período seguinte, L1E1 interpela seu alocutário em mais uma leitura por meio do modo imperativo, como demonstra o comando “*Leiam no quadro explicativo*”, para, em seguida, efetuar a sua leitura, conferindo o estatuto de enunciador-locutor a l4e17, instância

de validação do PDV do decreto militar, inserindo-o por meio de uma citação direta: *“Encontrar os meios indispensáveis para a obra de reconstrução econômica, financeira e moral do País”*. Na lógica narrativa, L1E1 insere a voz de I4e17 ao encenar a sua leitura, por meio de mais um colocação. Diante da proposição, na qual se identifica a ação positiva de reconstruir o país em seu aspecto econômico, financeiro e moral, L1E1 se coorienta a esse PDV em uma não-RE, retomando-o pelo intermédio de uma avaliação positiva: *“[...] foi a justificativa da importante medida”*, como ilustra o valor modal do subjetivema *“importante”*.

No que tange ao dialogismo externo, permanece em seu processo de tradução do discurso da história do Brasil, discurso-paciente, ao adotar a condição de um discurso-agente que passa a se situar no campo discursivo da ditadura militar. Nesse sentido, ao tratar de fatos históricos como o AI-5, se engaja na representação de enfoques positivos, como visto no papel e nas ações atribuídas ao referente e ao tratamento dado ao texto citado no fio do discurso.

No parágrafo subsequente, prossegue com base em um comportamento delocutivo:

[E11] – O presidente fechou o Congresso Nacional, que estava sob suspeita de infestação pelos subversivos, suspendeu direitos humanos para humanos que não eram assim tão direitos e mandou prender uma série de políticos, entre eles o ex-presidente Juscelino Kubitschek (BOULOS, 2018).

Ao retomar o referente, mantém seu papel como actante no universo narrativo, atribuindo mais ações decorrentes de sua reação pautada na retribuição, como em: *“O presidente fechou o Congresso Nacional, que estava sob suspeita de infestação pelos subversivos,”*, no qual destaca-se a ação de estar sob suspeita, designação que remete a um efeito de sentido negativo, por meio do valor modal do subjetivema *“infestação pelos subversivos”* e da ação *“suspendeu direitos humanos para humanos que não eram assim tão direitos”*.

Por conseguinte, a partir da última, mobiliza mais um enunciador não-locutor, e18, fonte do PDV da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao qual se antiorienta em uma não-RE, como ilustra a predicação, situada no eixo epistêmico, *“não eram assim tão direitos”*. No âmbito do dialogismo externo, tal processo recorre à fórmula discursiva³³ *“direitos humanos para humanos direitos”*, a qual passou a figurar em situações discursivas

³³ A noção de fórmula discursiva é introduzida na Análise do discurso por Krieg-Planke (2010) e diz respeito às formas linguísticas condensadas que tendem a circular em discursos produzidos no espaço público, como uma espécie de referentes sociais que, em um dado momento, evocam sentidos em comum, tendo ainda uma feição mais ou menos polêmica ao serem ou não questionadas.

conflituosas nos *media* e no espaço público, integrando as pautas e os discursos da direita política.

Por último, L1E1 assere ainda que *“mandou prender uma série de políticos, entre eles o ex-presidente Juscelino Kubitschek”*, expandindo suas ações para o domínio político, no qual atribui ao referente a ação de ordenar a prisão de *“uma série de políticos”*, inclusive do *“ex-presidente Juscelino Kubitschek”*, a qual é incluída nesse contexto ameaçador.

Consecutivamente, prossegue com a encenação de sua aula:

[E12] – Rubens, vejo que está com a apostila antiga, onde ainda aparece a foto de um homem enforcado em uma cela. A foto da morte de Vladimir Herzog em outubro de 1975 saiu do material escolar porque a Escola Sem Partido não aceitará mais narrativas esquerdistas de que ele foi torturado até a morte. Na verdade, como foi exaustivamente comprovado à época, o jornalista suicidou-se em sua cela (BOULOS, 2018).

Ao iniciar o parágrafo, no primeiro período, L1E1 interpela um aluno específico, implicando-se, na cena enunciativa por meio do verbo de percepção *“vejo”*: *“Rubens, vejo que está com a apostila antiga, onde ainda aparece a foto de um homem enforcado em uma cela.”*, a fim de se direcionar a uma situação envolvendo o referente *“a foto de um homem enforcado em uma cela”*, descrevendo-a como se tratasse de um foto comum.

No período seguinte, retoma esse objeto de discurso sob a forma *“A foto da morte de Vladimir Herzog”*, centrando-se, a princípio, no resultado, *“a morte”* ao invés de alguma ação que a tenha causado. Em seguida, inclui mais informações de forma assertiva: *“[...] saiu do material escolar porque a Escola Sem Partido não aceitará mais narrativas esquerdistas de que ele foi torturado até a morte.”* Nesse enunciado, volta-se para o objeto de discurso *“a Escola Sem Partido”*, atribuindo-lhe a ação de não aceitar mais o que denomina como *“narrativas esquerdistas de que ele foi torturado até a morte”*, recorrendo ao subjetivema *“esquerdistas”* para qualificar esse processo, o qual visa a produzir um efeito de sentido negativo por se associar à extrema esquerda política.

Paralelamente, se vale de mais um enunciador, e19, instância de validação do PDV da tortura política, ao qual L1E1 se antiorienta em uma não-RE com base em uma postura de subenunciação, que caracteriza um processo de discordância concordante subjacente ao seu registro polêmico. No que tange ao dialogismo externo, L1E1 prossegue com seu processo de tradução enquanto discurso-agente a partir da grade semântica do campo discursivo do ESP, construindo um simulacro do discurso da tortura política, discurso-paciente, ao situá-lo no campo discursivo de uma esquerda política representada como radical.

No período seguinte, complementa: “*Na verdade, como foi exaustivamente comprovado à época, o jornalista suicidou-se em sua cela.*”, inserindo a proposição em uma quadro de certeza, a partir da locução adverbial “*Na verdade*”, e do subjetivema “*exaustivamente*” na oração “*como foi exaustivamente comprovado à época*”, para, em seguida, retomar o objeto de discurso “*o jornalista*”, ao qual atribui a ação de se suicidar em sua cela. Desse modo, na instância actancial, altera o seu estatuto de actante paciente, que sofreu a ação de ser morto, para o de actante agente, malfeitor de si por meio de uma ação negativa, o suicídio.

Por conseguinte, propõe:

[E13] – Para os que desejarem alguma bibliografia complementar, sugiro o livro *A verdade Sufocada*, do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, na nova edição especialmente feita pelo governo para todas as escolas do País. Tá ok? (BOULOS, 2018).

Nesse parágrafo, L1E1 se direciona para o referente “*os que desejarem alguma bibliografia complementar*”, aos quais sugere, por meio de uma relação alocutiva, em que se coloca em uma posição superior, a obra “*A verdade sufocada*” de autoria do referente “*coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra*”, e20, fonte do PDV do regime militar, ao qual se coorienta em uma não-RE.

No funcionamento do dialogismo externo, L1E1 estabelece uma relação intertextual com a obra citada e interdiscursiva com a perspectiva de seu ator, figura histórica, acerca da ditadura no Brasil. Também remete a discursos polêmicos em torno dessa publicação na esfera pública, uma vez que diz respeito a um tema social sensível à coletividade social, tornando-se alvo de posicionamentos divergentes na instância interpretante.

Ainda com base nessa relação, L1E1 atribui ao objeto de discurso “*governo*” a ação de elaborar uma nova edição feita especialmente para as escolas, conferindo um sentido positivo a essa iniciativa por meio do subjetivema “*especialmente*” como se resultasse do esforço de um actante benfeitor cuidadoso com o ensino do “*País*”, novamente grafado em letra maiúscula. Ao confirmar sua recomendação por meio de mais uma interpelação, “*Tá ok?*”, se vale de um marcador conversacional inserido em posição final, sinalizando uma sustentação de turno, por meio da qual busca a concordância do alocutário de forma indagativa. Desse modo, também configura uma autorrepresentação do dizer voltada para a encenação de uma não coincidência interlocutiva, que busca evitar antecipadamente.

Na gestão do dialogismo interno, mobiliza mais um enunciador não-locutor, e21, 38º presidente do Brasil, que se torna a fonte de validação de um PDV embrionário, que remete, no funcionamento do dialogismo externo, ao recorrente uso desse enunciado como um

bordão inserido em falas situadas em diferentes situações comunicativas na esfera pública e nas suas discussões, inclusive em embates discursivos direcionados a temas políticos polêmicos e sensíveis. Soma-se a essa conjuntura o fato de seu autor ter se posicionado publicamente de forma favorável à proposta do Escola Sem Partido, principalmente durante sua campanha presidencial.

Daí por diante, L1E1 se direciona para a finalização de sua aula:

[E14] – Muito bem, encerramos nossa aula de hoje com o exercício de preparação para novo Enem, devidamente fiscalizado pela autoridade máxima de nossa República. A primeira questão pede para assinalarmos os resultados alcançados do regime militar:

Resgate da família e dos bons costumes. Eliminação da ameaça comunista. Fim da corrupção. Perfeito, Roberto, a resposta certa é letra d: todas as anteriores! Até semana que vem, senhores. Brasil acima de tudo, Deus acima de todos! (BOULOS, 2018).

No primeiro período do parágrafo, após avaliar o andamento da aula positivamente por meio do subjetivema “*Muito bem*”, L1E1 elege a modalidade alocutiva para tratar de mais um objeto de discurso: “– *Muito bem, encerramos nossa aula de hoje com o exercício de preparação para novo Enem, devidamente fiscalizado pela autoridade máxima de nossa República.*”. Nesse enunciado, observa-se que o referente, o “*novo Enem*” é designado como uma novidade, apontando que se trata de uma reformulação feita no âmbito do ESP, na qual há ainda um processo de fiscalização atribuído ao referente “*autoridade máxima de nossa República*”, designado de forma acentuada por L1E1, como ilustra o valor modal do subjetivema “*autoridade máxima*”. Também se identifica o seu engajamento intersubjetivo voltado para o envolvimento de seu alocutário em mais um processo de nóscação mediante o uso do pronome “*nossa*”, por meio do qual se direciona à identificação de uma coletividade republicana, ainda que subordinada a esse objeto de discurso.

Em tal processo, também encena uma explicitação do funcionamento do exame: “*A primeira questão pede para assinalarmos os resultados alcançados do regime militar:*”, mantendo seu comportamento alocutivo como se também fizesse parte do público ao qual a ação se destina. Além disso, atribui ao referente “*A primeira questão*” o pedido de assinalar o que designa positivamente como “*os resultados alcançados do regime militar*”, isto é, uma forma de mensurar positivamente as ações do referente “*regime militar*”.

Em outro parágrafo, L1E1 introduz as alternativas: “*Resgate da família e dos bons costumes. Eliminação da ameaça comunista. Fim da corrupção.*”, elencando aspectos positivos na cadeia do sentido, a partir da retomada do PDV do regime militar (e20),

coorientando-se em mais uma não-RE ao introduzir as alternativas sem o uso de aspas, como se tivesse decorado as respostas.

No período seguinte, prossegue: *“Perfeito, Roberto, a resposta certa é letra d: todas as anteriores!”*, direcionando-se ao referente *“Roberto”*, ao qual atribui a ação de acertar a alternativa designada positivamente como correta, lançando mão da modalidade exclamativa do enunciado para representar uma emoção de contentamento diante do acerto do aluno, engajando-se subjetivamente.

Em seguida, encena uma despedida: *“Até semana que vem, senhores.”*, conferindo um aspecto formalizado ao seu dizer ao designar o alocutário como *“senhores”*, como se fossem dignos de sua consideração. Posteriormente, L1E1 finaliza, no universo narrativo, a encenação de sua aula ao bradar: *“Brasil acima de tudo, Deus acima de todos!”*, retomando a voz do 38º presidente do Brasil (e21) como fonte de validação do PDV do patriotismo religioso, ao qual se coorienta em uma não-RE, adotando uma postura de coenunciação que também ilustra uma concordância concordante.

No que diz respeito ao dialogismo externo, L1E1 retoma o discurso do Ministério da Educação (MEC) e de sua proposta do novo Exame Nacional do Ensino Médio, a qual também serviu de base para discussões conflituosas na esfera pública, assim como a do Novo Ensino Médio, a qual pretendia se alinhar.

Ademais, ao lançar mão de mais um dizer do repertório do referido presidente a partir da retomada do enunciado *“Brasil acima de tudo, Deus acima de todos!”*, utilizado inicialmente para denominar sua coligação do partidária e posteriormente como slogan de sua campanha à presidência em 2018. No que lhe concerne, sua origem vem do brado *“Brasil acima de tudo”*, criado por uma brigada paraquedista do exército na década de 60³⁴ no intuito de expressar o patriotismo. Em sua apropriação, integra a esse componente o elemento cristão *“Deus acima de todos!”*, os quais acabaram se tornando palavras-chave em seu repertório discursivo. Nesse cenário, esse slogan também permite retomar relações conflituosas na esfera pública entre seus defensores e seus opositores diante de outro aspecto que também se tornou um termo-chave, a laicidade do Estado, a qual, dentre outros fatores, também se encontra ameaçada diante da postura ideológica atribuída ao referente professor do ESP, com intuito de questionar a neutralidade no ensino.

6.1.5 O fazer enunciativo em T5

³⁴ Segundo explicita Santos (2021).

Escola sem Partido – Luís Felipe Pondé

Não sou simpático à lei da Escola sem Partido. Sou professor há 22 anos. Ela pode virar um belo sistema randômico de censura. Pais de alunos são imprevisíveis.

Um dia posso estar falando de darwinismo e um pai evangélico considerar que estou pregando ateísmo. Um dia posso estar dizendo que a espécie humana reproduziu e sobreviveu porque a maioria dela é heterossexual e algum aluno filho de um casal gay pode me acusar de homofobia. Um dia posso estar dizendo que pessoas com mais peso caem mais rápido do 15º andar e um pai de um aluno com mais peso pode me acusar de gordofobia.

Você duvida? Se sim é porque anda alienado da realidade ridícula que o mundo está vivendo. As mídias sociais tornaram o ressentimento uma categoria política de ação. Os ressentidos perderam a vergonha na cara.

Não gosto de leis, não confio em juízes, promotores ou procuradores.

O Ministério Público com frequência nos considera cidadãos hipossuficientes e decide processar você por descrever a relação entre peso e massa na lei da gravidade numa aula –e essa lei não respeitaria as sensibilidades de pessoas vulneráveis psicologicamente devido ao maior peso delas.

Minha oposição à lei da Escola sem Partido não é porque eu não saiba que grande parte dos professores prega marxismo e similares em sala de aula. Prega sim. E a universidade não é um espaço de debate livre de ideias. Isso é um fetiche, para não dizer diretamente que é uma mentira deslavada.

A universidade é um espaço de truculência na gestão, na sala de aula, nos colegiados, no movimento estudantil. Lobbies ideológicos ou não dilaceram as universidades quase as levando à inércia produtiva – principalmente nas “humanas”.

Quem discordar da cartilha de esquerda é “fascista”. Minha oposição à Escola sem Partido é porque ela é uma lei.

Sei. Ficou confuso? Vou repetir: minha oposição à Escola sem Partido é porque ela é uma lei. Com ela, aumentaríamos o mercado para advogados e a justificativa pra mais gasto com o poder judiciário.

Quem a defende parece não entender que lei em matéria de costumes é como um elefante em loja de cristais. Outra área em que lei é como um elefante em loja de cristais é no campo dos afetos.

Meu argumento, ao contrário do que podem pensar inteligentinhos de direita e de esquerda, é profundamente conservador, no sentido que o conceito tem na filosofia britânica a partir do século 19 –o conceito sem a palavra surge no final do 18 com Edmund Burke (1729-1797), a palavra surge na França nos primeiros anos do século 19, segundo o historiador das ideias Russel Kirk (1918-1994).

No sentido filosófico, e não no debate empobrecidos das militâncias, ser conservador é ser cético em matéria de invenções políticas, econômicas, sociais ou jurídicas.

Um temperamento conservador, como diria Michael Oakeshott (1901-1990), filósofo conservador britânico fundamental para o assunto, desconfia da fúria “racionalista” de se inventar, por exemplo, leis que interfiram sobre hábitos e costumes (estes, sim, pérolas para um cético em política).

Aliás, pouco se sabe entre nós sobre o que é, no sentido erudito e conceitual, ser conservador. Qual a razão de não sabermos? Pergunte aos professores e coordenadores de escolas e universidades.

A bibliografia escolhida por eles é, na imensa maioria das vezes, uma pregação em si.

Alunos de escola, de graduação e pós-graduação, constantemente, são boicotados em sua intenção de conhecer outros títulos que não seja a cartilha com Marx e seus avatares.

A lei da Escola sem Partido é uma solução ruim para um problema real. A crítica a ela, sem reconhecer que sua motivação é justificada, presta um enorme desserviço ao debate.

Com isso não quero dizer que professores marxistas de história mentindo pura e simplesmente ou restringindo o acesso a múltiplas “narrativas” (como é chique falar agora) sejam a principal questão no Brasil de hoje em dia.

Existem muitas outras, como economia, corrupção, violência urbana, e outras mais. Mas, a formação educacional ideologicamente enviesada, por exemplo, faz muita gente “educada” abraçar movimentos como o Lula Livre, achando lindo.

A educação piorou muito depois que os professores resolveram pregar em sala de aula em vez de ensinar rios e capitais dos estados e países. Simples assim. Mas, aumentar o mercado jurídico no país é um engano grave. Já somos presas demais do crescente lobby jurídico, para não ver isso.

Na construção enunciativa em T5, ao se direcionar inicialmente à introdução do tema a ser tratado em seu título, “*Escola sem Partido*”, L1E1 elaborando-o a partir de um sintagma nominal que o centraliza como alvo de seu fazer enunciativo.

Em seguida, implica-se em seu dizer a partir do uso da modalidade elocutiva:

[E1] Não sou simpático à lei da Escola sem Partido. Sou professor há 22 anos. Ela pode virar um belo sistema randômico de censura. Pais de alunos são imprevisíveis (PONDÉ, 2018).

No primeiro período do parágrafo, nota-se, como ponto de partida, o emprego da forma negativa, por meio da qual L1E1 refuta a possibilidade de que seja favorável à proposta legislativa atribuída ao referente “*lei da Escola sem Partido*”, mobilizando um enunciador não-locutor, e2, fonte de um PDV da eficácia da lei, ao qual se antiorienta, permitindo a assunção da RE, por não lhe ser “*simpático*”. Tal subjetivema também ilustra a expressão de sua subjetividade, ilustrando sua tomada de posição a partir de uma percepção desagradável direcionada a um efeito de sentido negativo.

No período seguinte, recorre à asserção para inserir uma informação na proposição, tornando-se sua fonte de validação: “*Sou professor há 22 anos.*”. Ao construir-se enunciativamente como objeto de discurso, L1E1 designa-se como um docente, autorrepresentando-se como um agente social inserido no campo da educação. Além disso, lança mão de uma relação temporal dêitica, a fim de projetar a imagem de um profissional experiente, lançando mão da modalidade epistêmica na autorrepresentação ôntica de uma particularidade observável do seu ser.

Nos dois períodos subsequentes, se direciona novamente para o referente “*lei da Escola sem partido*”, advertindo que “*Ela [a lei] pode virar um belo sistema randômico de censura.*”, enquanto situa essa ação no âmbito do possível por meio do valor modal do verbo poder.

Também atribui consequências negativas a esse processo ao qualificá-lo negativamente como um *“belo sistema randômico de censura”*, recorrendo a mais subjetivemas que sinalizam a expressão da sua subjetividade por meio de um tom irônico, direcionado à designação de um processo de sistematização fundamentado pelo aleatório.

Em seguida, ao afirmar que *“Pais de alunos são imprevisíveis.”*, L1E1 recorre à modalidade delocutiva e à modalidade epistêmica, a fim de atribuir ao objeto de discurso *“Pais de alunos”* uma predicação negativa de caráter ôntico, como exemplifica o valor modal do subjetivema *“imprevisíveis”*, que reforça esse sentido ao associá-lo a um cenário de incerteza.

Com base nessa conjuntura, prossegue:

[E2] Um dia posso estar falando de darwinismo e um pai evangélico considerar que estou pregando ateísmo. Um dia posso estar dizendo que a espécie humana reproduziu e sobreviveu porque a maioria dela é heterossexual e algum aluno filho de um casal gay pode me acusar de homofobia. Um dia posso estar dizendo que pessoas com mais peso caem mais rápido do 15º andar e um pai de um aluno com mais peso pode me acusar de gordofobia (PONDÉ, 2018).

Inicialmente, é possível observar que o fazer enunciativo de L1E1 se apoia na modalidade elocutiva, recorrendo, em seu funcionamento, ao valor modal do verbo poder ao encadear ações situadas no eixo do provável, moderando, dessa forma, seu comportamento em relação à certeza do conteúdo proposicional. Nota-se ainda que utiliza a modalidade subjetiva, colocando-se como instância de validação da proposição.

Por conseguinte, tais ações, ao serem distribuídas a outros enunciadores, permitem a imputação de diferentes PDV selecionados e organizados estrategicamente por meio da modalidade heterodialógica. Na passagem *“Um dia posso estar falando de darwinismo e um pai evangélico considerar que estou pregando ateísmo.”*, identifica-se um e3, enunciador não-locutor fonte de um PDV do darwinismo, ao qual direciona uma postura enunciativa de sobre-enunciação de dominância em relação a outro enunciador não-locutor, e4, fonte do PDV do protestantismo, o qual, por sua vez, torna-se subenunciado e dominado, além de ser imputado ao referente *“um pai evangélico”*. Desse modo, L1E1 estabelece uma discordância discordante entre esses dois PDV, tornando-os opostos.

Em *“Um dia posso estar dizendo que a espécie humana reproduziu e sobreviveu porque a maioria dela é heterossexual e algum aluno filho de um casal gay pode me acusar de homofobia”*, identifica-se a mesma estratégia enunciativa. Inicialmente, L1E1 se vale da voz de um e5, enunciador não-locutor fonte do PDV da biologia, que se torna dominante por meio de sua postura de sobre-enunciação. De maneira oposta, mobiliza outro

enunciador não-locutor, e6, fonte do PDV da diversidade sexual, ao qual direciona uma postura de subenunção, tornando-o dominado enquanto o imputa ao objeto de discurso “*filho de um casal gay*”, caracterizando assim mais uma discordância discordante desses PDV opostos.

Na sequência, acrescenta: “*Um dia posso estar dizendo que pessoas com mais peso caem mais rápido do 15º andar e um pai de um aluno com mais peso pode me acusar de gordofobia.*”, lança mão de mais um enunciador não-locutor, e7, instância de validação do PDV da física, sobre-enunciado de forma dominante em oposição a outro enunciador não-locutor, e8, fonte do PDV da gordofobia, imputado ao referente “*um pai de um aluno com mais peso*”, sobre o qual incide uma postura de subenunção que o torna dominado, o que ilustra novamente uma discordância concordante.

Em relação ao dialogismo externo, L1E1 retoma temas e discursos que, ao circularem no espaço público, no âmbito da polêmica do Escola Sem Partido, passaram a ser reivindicados por campos discursivos distintos em um cenário de polarização social, como a religião, a orientação sexual e o preconceito em relação ao excesso de peso, a fim de distribuí-los na cena enunciativa por meio de seu registro polêmico.

No parágrafo seguinte, L1E1 faz uso da modalidade alocutiva:

[E3] Você duvida? Se sim é porque anda alienado da realidade ridícula que o mundo está vivendo. As mídias sociais tornaram o ressentimento uma categoria política de ação. Os ressentidos perderam a vergonha na cara (PONDÉ, 2018).

Nesse enunciado, estabelece uma relação intersubjetiva ao interpelar o seu alocutário, “Você”, recorrendo à forma interrogativa para lhe direcionar a pergunta: “*Você duvida?*”. Desse modo, retoma o conteúdo proposicional tratado anteriormente, atribuindo a esse alocutário um estado de incerteza.

Por conseguinte, emprega a modalidade autonímica em uma autorrepresentação do dizer pautada em uma não-coincidência interlocutiva, em que antecipa uma possível reação duvidosa atribuída a esse alocutário. Instaurado esse cenário, L1E1 lança mão de uma hipótese: “*Se sim é porque anda alienado da realidade ridícula que o mundo está vivendo.*”, a qual, ao ser condicionada a uma resposta positiva, atribui um aspecto negativo ao referente, recorrendo aos valores modais de subjetivemas relacionados a construções apreciativas, como observa-se no sintagma verbal “*anda alienado*”, voltado para um comportamento indiferente, e no sintagma nominal “*realidade ridícula*”, que insere essa ação em um real desvalorizado. Por meio desses elementos enunciativas, direciona sua

atitude axiológica tanto para o seu alocutário quanto para o mundo que o cerca, em uma situação hipotética condicionada à incompreensão de sua construção opinativa.

No período posterior, acrescenta que

[E4] As mídias sociais tornaram o ressentimento uma categoria política de ação. Os ressentidos perderam a vergonha na cara (PONDÉ, 2018).

Por meio de um comportamento delocutivo, introduz um novo objeto de discurso, as “*mídias sociais*”, atribuindo ao objeto de discurso a ação de transformar um estado de espírito considerado negativo, “*o ressentimento*”³⁵, em uma “*categoria política*” de ação, na qual o agir torna-se um recurso agrupado a uma classe maior, direcionada às relações de influência e de poder.

Nesse sentido, L1E1 aponta que “*Os ressentidos perderam a vergonha na cara*”, introduzindo mais um objeto de discurso que, ao derivar da relação que estabelece, apresenta um sentido negativo intensificado pela atribuição dessa ação.

Na gestão dialógica interna, mobiliza um hiperenunciador não-locutor, e9, fonte de validação do PDV da dignidade, o qual se baseia na expressão popular empregada para tecer uma crítica negativa ao referente. Nesse sentido, nota-se que L1E1 assume uma postura de coenunciação desse PDV em uma participação, estabelecendo uma concordância concordante.

Após tratar desses objetos de discurso, prossegue:

[E5] Não gosto de leis, não confio em juízes, promotores ou procuradores (PONDÉ, 2018).

Por meio da modalidade elocutiva, L1E1 se implica como fonte do conteúdo proposicional, protagonizando a assunção da RE ao inserir uma declaração direcionada, de forma generalizada, às leis. Também associa a esse hiperônimo os objetos de discurso “*juízes*”, “*promotores*” e “*procuradores*”, hipônimos aos quais se direciona para tornar público, nesse âmbito, ações expressas por verbos de estado como em “*não gosto de leis*” e “*não confio em juízes*”, as quais são centradas em suas percepções.

³⁵ Torna-se oportuno compartilhar as perspectivas ilustradas por Kehl (2015), na qual, como uma espécie de arranjo subjetivo, “Ressentir-se significa atribuir ao outro a responsabilidade pelo que nos faz sofrer. Um outro a quem delegamos, em um momento anterior, o poder de decidir por nós, de modo a poder culpá-lo do que venha a fracassar”. (p.13). Ao ser entendido como um sintoma social, o ressentimento pode ser compreendido como um efeito resultante de condições em que a opressão e a autoridade se impõem ao sujeito. Além disso, como categoria inserida no senso comum, permite nomear “[...] a impossibilidade de se esquecer ou superar um agravo.” (p14).

Ademais, na gestão dialógica interna, por meio da negação polêmica, L1E1 mobiliza um enunciador não-locutor, e10, instância de validação do PDV da confiabilidade da lei e de seus agentes, ao qual se antiorienta na encenação perceptiva de sua RE.

Em seguida, permanece no domínio legislativo:

[E6] O Ministério Público com frequência nos considera cidadãos hipossuficientes e decide processar você por descrever a relação entre peso e massa na lei da gravidade numa aula – e essa lei não respeitaria as sensibilidades de pessoas vulneráveis psicologicamente devido ao maior peso delas (PONDÉ, 2018).

Nesse parágrafo, L1E1 se direciona a mais um objeto de discurso, “*O Ministério Público*”, atribuindo-lhe ações que qualifica como recorrentes por meio do valor modal do subjetivema “*com frequência*”, com a finalidade de conferir negativamente um aspecto circunstancial ao conteúdo proposicional.

Por meio da asserção, apresenta um comportamento alocutivo: “*O Ministério Público com frequência nos considera cidadãos hipossuficientes e decide processar você por descrever a relação entre peso e massa na lei da gravidade numa aula [...]*”, o qual pode ser observado, respectivamente, nas formas “*nos considera*” e “*processar você*”, por meio das quais se aproxima de seu dizer enquanto busca integrar o alocutário. Por conseguinte, também faz uso de um processo de nóscaptação, o qual é direcionado à representação de uma identificação coletiva que se torna ameaçada diante da ação atribuída ao objeto de discurso “*O Ministério público*”.

No funcionamento da modalidade heterodialógica, recorre a um enunciador não-locutor, e10, fonte de validação do PDV da hipossuficiência, noção que pressupõe a existência de um tipo de carência a ser amparada pelo Estado, imputando-o a esse referente. Também aplica essa noção ao objeto de discurso “*cidadãos*” por meio da adjetivação, a exemplo do sintagma nominal “*cidadãos hipossuficientes*”, o qual funciona como um subjetivema cujo valor modal qualificativo se torna negativo.

No intuito de se antiorientar a esse PDV, L1E1 sustenta que há uma contradição baseada nessa conduta estatal, atribuindo ao objeto de discurso em questão mais uma ação negativa: “*O Ministério Público decide processar você por descrever a relação entre peso e massa na lei da gravidade numa aula [...]*”. Nesse enunciado, nota-se que integra o seu alocutário, um (a) professor (a) de física, na cena enunciativa, representando uma situação educacional na qual seu papel encontra-se ameaçado por ser alvo de sua vigilância. Desse modo, a partir de uma postura enunciativa de subenunciação, o PDV de e10 torna-se dominado em um processo de discordância concordante.

Tal arquitetura se vale ainda da modalidade autonímica na autorrepresentação de uma não coincidência interdiscursiva, por meio de um comentário de L1E1: “[...] e essa lei não respeitaria as sensibilidades de pessoas vulneráveis psicologicamente devido ao maior peso delas.”, a partir do qual especifica o sentido em mais uma situação hipotética, atribuindo ao referente “essa lei [do ESP]” uma ação negativa, direcionada a “pessoas vulneráveis psicologicamente devido ao maior peso delas”, adotando um tom irônico que ridiculariza a sua arbitrariedade.

Paralelamente, L1E1 mobiliza um enunciador não-locutor, e11, fonte do PDV da inteligência emocional em outra oposição baseada no PDV da gordofobia, retomando seu enunciador não-locutor (e8). Nesse sentido, por meio de um tom irônico e de seu caráter bivocal³⁶, sobre-enuncia o PDV de e11, que se torna dominante em relação ao PDV subenunciado e dominado de e8, estabelecendo uma discordância discordante entre PDV opostos.

Na progressão de seu texto, recorre a mais uma declaração:

[E7] Minha oposição à lei da Escola sem Partido não é porque eu não saiba que grande parte dos professores prega marxismo e similares em sala de aula. Prega sim. E a universidade não é um espaço de debate livre de ideias. Isso é um fetiche, para não dizer diretamente que é uma mentira deslavada (PONDÉ, 2018).

No primeiro período do parágrafo, a partir de uma enunciação com efeito subjetivante, L1E1 afirma: “*Minha oposição à lei da Escola sem Partido não é porque eu não saiba que grande parte dos professores prega marxismo e similares em sala de aula.*”. Por meio da modalidade autonímica, autorrepresenta uma não coincidência interlocutiva, por meio da qual, com base na modalidade negativa do enunciado, refuta que possa desconhecer aspectos relacionados à doutrinação, o que ilustra ainda o uso da modalidade autodialógica e da modalidade subjetiva.

Em seguida, retoma a ação que atribui ao objeto de discurso “*grande parte dos professores*”, a de pregar o marxismo e similares, na oração seguinte: “*Prega sim.*”, estabelecendo uma asseveração direcionada à constatação da existência desse processo, a fim de situar a proposição em quadro de convicção.

Conjuntamente, a partir de um comportamento delocutivo, sinaliza: “*E a universidade não é um espaço de debate livre de ideias. Isso é um fetiche, para não dizer diretamente que é uma mentira deslavada.*” Nesse enunciado, observa-se L1E1 recorre à modalidade

³⁶ Na perspectiva de Bakhtin, no discurso bivocal ocorre a presença de duas vozes correlacionadas dialogicamente, as quais se fundem no discurso como se uma conhecesse a outra. (FLORES, TEIXEIRA, 2009)

epistêmica para tratar, na predicação, do objeto de discurso universidade, atribuindo-lhe, em seu aspecto ôntico, um sentido negativo, indicando que “*não é um espaço de debate livre de ideias*”. Por meio de uma negação polêmica em que nega o seu contrário, ou seja, o sentido positivo de que seja, sim, esse espaço, antiorienta-se a mais um enunciador não-locutor, e12, o qual funciona como instância de validação desse PDV.

Posteriormente, L1E1 mantém o seu comportamento delocutivo e a atribuição de aspectos negativos à proposição anterior, utilizando a modalidade epistêmica como base para a predicação. Como observa-se em “*fetichismo*” e “*mentira deslavada*”, também faz uso de subjetivemas e designações que são relacionadas, respectivamente, a um processo que resulta de adoração e a uma inverdade evidente, deixando rastros da expressão de sua subjetividade em sua enunciação objetivante.

Outrossim, L1E1 emprega a modalidade autonímica no intuito de retomar esse conteúdo, por meio de uma autorrepresentação orientada por uma não-coincidência interdiscursiva, como ilustra a oração “*Isso é um fetichismo [...]*”, seguida de uma construção apositiva baseada em mais uma autorrepresentação do dizer direcionada a uma não-coincidência da palavra com as coisas “[...] *para não dizer diretamente que é uma mentira deslavada.*”, especificando o sentido do enunciado a partir da dicotomia verdade x mentira na dimensão semântica de seu registro polêmico.

Ainda no que diz respeito a essa instituição, indica que

[E8] A universidade é um espaço de truculência na gestão, na sala de aula, nos colegiados, no movimento estudantil. Lobbies ideológicos ou não dilaceram as universidades quase as levando à inércia produtiva –principalmente nas “humanas”. Quem discordar da cartilha de esquerda é “fascista”. Minha oposição à Escola sem Partido é porque ela é uma lei (PONDÉ, 2018).

Com base na modalidade delocutiva, L1E1 afasta-se da cena enunciativa. No primeiro período do parágrafo, recorre novamente à modalidade epistêmica ao estabelecer uma predicação ôntica: “*A universidade é um espaço de truculência na gestão, na sala de aula, nos colegiados, no movimento estudantil.*”. Desse modo, atribui características negativas ao objeto de discurso “*A universidade*”, como demonstra a retomada do referente pela expressão nominal “*um espaço de truculência na gestão, na sala de aula, nos colegiados, no movimento estudantil.*”, por meio da qual os elementos enumerados funcionam como hipônimos do referente, especificando e distribuindo o processo designativo.

Em seguida, L1E1 dá continuidade ao processo de referenciação, sugerindo que “*Lobbies ideológicos ou não dilaceram as universidades quase as levando à inércia*

produtiva –principalmente nas “humanas”, enunciado que introduz o referente “*Lobbies ideológicos*”, sintagma nominal que mantém o sentido negativo direcionado ao objeto de discurso e permite a identificação de um enunciador não-locutor, e13, fonte do PDV do lobismo, ao qual se coorienta em uma não-RE, evocando processos como a corrupção e os interesses próprios dos grupos políticos. Tal funcionamento é complementado pelo subjetivema “*ideológicos*”, que aloca o seu sentido no âmbito da ideologia na universidade, atribuindo a esse referente ações negativas como dilacerar essa instituição, além de deixá-la à beira do que que designa como uma “*inércia produtiva*”.

Nesse processo, L1E1 também utiliza a modalidade autonímica, autorrepresentando uma não coincidência entre as palavras e as coisas, na qual se vale de um comentário que, ao especificar o sentido, insere o referente “*humanas*” entre aspas, como se não a reconhecesse como forma de designar uma área científica de um ramo do conhecimento, atribuindo-lhe ações indevidas impulsionadas por interesses individuais.

No parágrafo posterior acrescenta:

[E9] Quem discordar da cartilha de esquerda é “fascista”. Minha oposição à Escola sem Partido é porque ela é uma lei (PONDÉ, 2018).

Ao permanecer no eixo epistêmico, L1E1 insere mais um objeto de discurso “*Quem discordar da cartilha de esquerda*”, designando-o genericamente pelo pronome interrogativo “*Quem*”, atribuindo-lhe uma ação orientada por uma discordância em relação ao que designa como uma “*cartilha de esquerda*”. Tal sintagma, que remete negativamente ao processo de doutrinação, também é reforçado pelo aspecto ôntico da predicação “*é fascista*”.

Na gestão dialógica interna, L1E1 se vale de um e14, enunciador não-locutor fonte do PDV do fascismo histórico, percebido como um regime autoritário, ao qual se coorienta em uma não-RE, imputando à esquerda a ação negativa de empregar esse termo de forma arbitrária, de acordo com a sua própria grade semântica.

Ademais, nesse enunciado, L1E1 recorre novamente à modalidade autonímica na autorrepresentação de uma não coincidência entre as palavras e as coisas voltada para o adjetivo “*fascista*”, o qual, ao ser inserido entre aspas, torna-se deslegitimado pelo seu dizer pelo intermédio do apontamento de sua inadequação nesse contexto de uso.

Com base nessa proposição, prossegue:

[E10] Sei. Ficou confuso? Vou repetir: minha oposição à Escola sem Partido é porque ela é uma lei. Com ela, aumentaríamos o mercado para advogados e a justificativa pra mais gasto com o poder judiciário (PONDÉ, 2018).

No período que introduz o parágrafo, encena um comportamento elocutivo embreado, como ilustra o uso da forma verbal “Sei”, para, em seguida, adotar um comportamento alocutivo, direcionando ao seu alocutário a pergunta, “*Ficou confuso?*”, por meio da qual o interpela e o implica na cena enunciativa.

Simultaneamente, lança mão novamente da modalidade autonímica, com a finalidade de se direcionar a uma não coincidência interlocutiva, a fim de se direcionar antecipadamente a esse alocutário, envolvendo-o em um quadro de incerteza no que tange ao seu posicionamento, exposto na proposição anterior.

Posteriormente, recorre à modalidade elocutiva e à modalidade subjetiva no período subsequente, apresentando-se como fonte do conteúdo proposicional e da RE: “*Minha oposição à Escola sem Partido é porque ela é uma lei.*”. Assim, estabelece uma relação apreciativa em relação ao objeto de discurso “*Escola sem Partido*”, a partir de um aspecto ôntico que lhe atribui na predicação epistêmica: o de ser uma lei.

Com base na organização enunciativa desse cenário, L1E1 retoma seu comportamento elocutivo e seu posicionamento a respeito do ESP: “*Vou repetir: minha oposição à Escola sem Partido é porque ela é uma lei.*”, fazendo uso de uma modalidade autodialógica direcionada à retomada de seu posicionamento, processo que designa como uma repetição, reiterando o seu ponto de vista.

Por conseguinte, trata novamente do aspecto normativo da lei do ESP: “*Com ela, aumentaríamos o mercado para advogados e a justificativa pra mais gasto com o poder judiciário*”, sinalizando que se tornaria a causa de situações negativas. Para tal, atribui processos relacionados a um agir mercadológico ao referente “*advogados*” e uma relação orçamentária negativa ao referente “*o poder judiciário*”.

De forma complementar, sinaliza que

[E11] Quem a defende parece não entender que lei em matéria de costumes é como um elefante em loja de cristais. Outra área em que lei é como um elefante em loja de cristais é no campo dos afetos (PONDE, 2018).

Nesse parágrafo, L1E1 insere o objeto de discurso “*Quem a defende*”, pelo intermédio de uma designação em que o pronome “*Quem*” personifica os defensores da lei de forma geral, atribuindo-lhes a ação de *parecer não entender*. A partir do funcionamento da forma negativa do enunciado, busca remeter à sua forma afirmativa, conferindo-lhe um sentido positivo baseado na possibilitaria da compreensão de que “*lei em matéria de costumes é como um elefante em loja de cristais*”.

Ao tratar do objeto de discurso “lei”, L1E1, se vale, no processo predicativo, de uma comparação a partir da qual o equipara a um elefante em uma loja de cristais, ou seja, a um animal de grandes proporções em um ambiente que não lhe pertence, representação que permite inferir um processo de ineficiência associado ao funcionamento legislativo.

Tal recurso também é explorado na oração posterior: “*Outra área em que lei é como um elefante em loja de cristais é no campo dos afetos.*”. Nesse enunciado, L1E1 estende a relação comparativa a mais um objeto de discurso, o qual é designado como “*outra área*” e retomado posteriormente como “*campo dos afetos*”, permitindo a identificação de mais um enunciador não-locutor, e15, fonte do PDV da razão, ao qual se coorienta por meio da dicotomização entre a razão, relacionando-a ao raciocínio objetivo, e a emoção, associando-a à volição subjetiva. Ao conferir maior prestígio à primeira, L1E1 coorienta-se a essa voz em uma não-RE, no intuito de sugerir que as leis não se aplicam aos afetos.

Posteriormente, aponta:

[E12] Meu argumento, ao contrário do que podem pensar inteligentinhos de direita e de esquerda, é profundamente conservador, no sentido que o conceito tem na filosofia britânica a partir do século 19 —o conceito sem a palavra surge no final do 18 com Edmund Burke (1729-1797), a palavra surge na França nos primeiros anos do século 19, segundo o historiador das ideias Russel Kirk (1918-1994). (PONDÉ, 2018)

Em mais uma reafirmação de seu posicionamento, recuperado pela forma embreada “*Meu argumento*”, L1E1 se direciona a mais um objeto de discurso, designado como “*intelligentinhos de direita e de esquerda*”, ao afirmar: “*Meu argumento, ao contrário do que podem pensar inteligentinhos de direita e de esquerda, é profundamente conservador [...]*” qualificando-os de forma depreciativa ao atribuir o papel de pressupor, de forma equivocada, sua orientação política, independentemente do fato de serem de direita ou de esquerda.

Por conseguinte, estabelece uma relação predicativa direcionada à qualificação de seu argumento como “*profundamente conservador*”. No intuito de fundamentá-lo, utiliza a modalidade subjetiva e a modalidade autonímica na autorrepresentação de uma não coincidência entre as palavras e as coisas direcionada à conceitualização da noção de conservadorismo: “[...] *no sentido que o conceito tem na filosofia britânica a partir do século 19 – o conceito sem a palavra surge no final do 18 com Edmund Burke (1729-1797), a palavra surge na França nos primeiros anos do século 19, segundo o historiador das ideias Russel Kirk (1918-1994).*”. Nesse enunciado, L1E1 busca especificar o seu sentido, inserindo-o na corrente filosófica britânica do século 19. Nesse espectro, também faz alusão

a teóricos como Edmund Burke, e16, enunciador não-locutor, fonte do PDV da teorização do conservadorismo, o qual possibilita validar a sua teorização sem o emprego efetivo do conservadorismo como uma noção, e Russel Kirk, e17, enunciador não-locutor que serve como instância de validação do PDV da história das ideias, o qual permite apontar o seu emprego no início do século 19. Essas estratégias também se relacionam ao uso da modalidade evidencial, por meio da qual L1E1 cita fontes externas ao seu dizer, a fim de validar o conteúdo proposicional de forma coorientada em uma não-RE.

De forma consecutiva, permanece engajado nesse tópico:

[E13] No sentido filosófico, e não no debate empobrecidos das militâncias, ser conservador é ser cético em matéria de invenções políticas, econômicas, sociais ou jurídicas.

Um temperamento conservador, como diria Michael Oakeshott (1901-1990), filósofo conservador britânico fundamental para o assunto, desconfia da fúria “racionalista” de se inventar, por exemplo, leis que interfiram sobre hábitos e costumes (estes, sim, pérolas para um cético em política) (PONDÉ, 2018).

No primeiro parágrafo do excerto, L1E1 recorre novamente à modalidade autonímica para restringir o objeto de discurso “*conservador*” ao campo filosófico, por meio da oposição ao que designa como “*debate empobrecidos das militâncias (sic)*”, conferindo a esse objeto de discurso um aspecto negativo ao ser relacionado a um agir militante, como ilustra o emprego do subjetivema “*empobrecidos*”, que remete à perda de sua fundamentação teórica.

Com base nesse cenário, também utiliza a modalidade epistêmica para fazer saber, por meio da predicação, que “*ser conservador é ser cético em matéria de invenções políticas, econômicas, sociais ou jurídicas.*”, atribuindo ao referente o papel de ser cético diante de situações que resultam de criações no âmbito político, econômico, social e jurídico, as quais são concebidas negativamente como desafios a serem combatidos em decorrência desse comportamento.

No parágrafo seguinte, ao tratar do que designa como “*Um temperamento conservador*”, L1E1 mobiliza mais um enunciador não-locutor, e18, “*Michael Oakeshott*”, que também é relacionado ao PDV da teorização do conservadorismo, o qual, por sua vez, é designado como um “*filósofo conservador britânico fundamental para o assunto*”, criando assim uma imagem que confere prestígio a esse objeto de discurso, servindo como instância de validação do conteúdo proposicional no funcionamento da modalidade evidencial. Por meio de uma citação indireta, L1E1 acrescenta que “*desconfia da fúria “racionalista” de se inventar, por exemplo, leis que interfiram sobre hábitos e costumes*

(*estes, sim, pérolas para um cético em política*).”, imputando essa perspectiva a esse enunciador não-locutor.

Outrossim, utiliza novamente a modalidade autonímica na palavra “*racionalista*”, inserida entre aspas, indicando mais uma não-coincidência entre a palavra e a coisa. Considerando ainda que essa se trata de um subjetivema direcionado à qualificação do substantivo *fúria*, nota-se que L1E1 indica uma desarmonia entre esses dois elementos lexicais.

Por conseguinte, ao sugerir, por meio de uma exemplificação, que podem ser propostas “*leis que interfiram sobre hábitos e costumes*”, retoma o uso da modalidade autonímica para estabelecer uma relação de não coincidência do discurso com ele mesmo, comentando entre parênteses: “(*estes, sim, pérolas para um cético em política*).”. Ainda se vale, no campo filosófico, de mais um enunciador não-locutor, e19, fonte do PDV do ceticismo, coorientando-se em mais uma não-RE ao considerar que a dúvida, em relação à administração pública, é um porto seguro diante de certas mudanças, pois permite resguardar a preciosidade de “*hábitos e costumes*”.

Em seguida, aponta:

[E14] Aliás, pouco se sabe entre nós sobre o que é, no sentido erudito e conceitual, ser conservador. Qual a razão de não sabermos? Pergunte aos professores e coordenadores de escolas e universidades.

A bibliografia escolhida por eles é, na imensa maioria das vezes, uma pregação em si.

Alunos de escola, de graduação e pós-graduação, constantemente, são boicotados em sua intenção de conhecer outros títulos que não seja a cartilha com Marx e seus avatares (PONDÉ, 2018).

Na organização enunciativa do primeiro parágrafo do excerto, com base na modalidade alocutiva e na modalidade autonímica, L1E1 aponta que “[...] *pouco se sabe entre nós sobre o que é, no sentido erudito e conceitual, ser conservador*.”, a fim de indicar uma não coincidência da palavra com ela mesma diante da inexatidão desse sentido específico, como se houvesse uma lacuna semântica em relação ao seu aspecto “*erudito*” e “*conceitual*”. Também se direciona, na autorrepresentação do dizer, a um alocutário específico, aproximando-se de seus interlocutores por meio da forma embreada “*nós*” e da projeção de uma identidade coletiva relacionada aos conservadores, em um processo de *nóscaptção*.

Paralelamente, emprega a forma interrogativa com a finalidade de deixar uma dúvida em aberto, mantendo essas estratégias ao elaborá-la: “*Qual a razão de não sabermos?*”,

com a finalidade de moldar o conteúdo proposicional sob a forma de um questionamento compartilhado..

No parágrafo posterior, no intuito de atribuir a essa conjuntura um motivo, interpela seu alocutário estabelecendo uma posição superior por meio do modo verbal imperativo: *“Pergunte aos professores e coordenadores de escolas e universidades.”* Ao orientar a resposta da própria pergunta, L1E1 insere como seu destinatário os objetos de discurso *“professores” “coordenadores” e “universidades”*, estipulando o modo como esse alocutário deve buscar a sua resposta.

Na gestão do dialogismo interno, lança mão de mais um enunciador não-locutor, e20, instância de validação do PDV da doutrinação ideológica da esquerda, ao qual se coorienta em uma não-RE ao indicar que esse campo do conhecimento é prejudicado por esses agentes.

Em seguida, lança mão da modalidade delocutiva e da modalidade epistêmica:

[E15] A bibliografia escolhida por eles é, na imensa maioria das vezes, uma pregação em si.

Alunos de escola, de graduação e pós-graduação, constantemente, são boicotados em sua intenção de conhecer outros títulos que não seja a cartilha com Marx e seus avatares (PONDÉ, 2018).

Nesse cenário, L1E1 utiliza a asserção ao introduzir o objeto de discurso *“A bibliografia escolhida por eles”*, ao qual atribui, na construção predicativa, o estado de ser *“uma pregação em si”*. Pelo seu intermédio, estabelece uma qualificação negativa, que é integrada ao processo de doutrinação desde o planejamento bibliográfico, atribuindo aos referentes, retomados pelo pronome pessoal *“eles”*, a ação de escolhê-los com intenções políticas. Tal estratégia é intensificada pelo uso da expressão adverbial *“na imensa maioria das vezes”*, subjetivema que qualifica essa ação de forma dominante no que diz respeito à sua dimensão e à sua recorrência.

No parágrafo subsequente, a partir do uso da modalidade delocutiva e da modalidade epistêmica, L1E1 introduz os objetos de discurso *“Alunos de escola, de graduação e pós-graduação”*, os quais tornam-se prejudicados pela ação atribuída anteriormente aos agentes educacionais, como se reportasse que *“constantemente, são boicotados em sua intenção de conhecer outros títulos que não seja a cartilha com Marx e seus avatares.”* Desse modo, busca responsabilizá-los por mais uma ação negativa, a de boicotar os discentes, do contexto do ensino básico até o da pós-graduação, enquanto, de forma oposta, atribui aos discentes o intento de conhecer outros autores, estabelecendo uma relação antagônica entre esses objetos de discurso na instância actancial da polêmica.

No funcionamento da modalidade heterodialógica, L1E1 faz uso de uma negação polêmica que retoma o PDV de e20, ao qual se coorienta em uma não-RE ao pressupor um processo de inicialização teórica do marxismo em materiais didáticos, como ilustra a construção “*a cartilha de Marx*”, e de sua manifestação em “*avatares*”, aspectos negativos que, no âmbito do dialogismo externo, também remetem ao discurso do ESP acerca do que designa como um processo de doutrinação no ensino.

A partir desse cenário, altera seu comportamento enunciativo:

[E16] Com isso não quero dizer que professores marxistas de história mentindo pura e simplesmente ou restringindo o acesso a múltiplas “narrativas” (como é chique falar agora) sejam a principal questão no Brasil de hoje em dia (PONDÉ, 2018).

Nesse parágrafo, L1E1 a partir da modalidade elocutiva e da modalidade autonímica, L1E1 se direciona a uma não-coincidência interlocutiva, por meio da qual se direciona ao seu interlocutor no intuito de especificar o sentido da proposição, o que é reforçado por um processo de denegação em que afasta um querer-dizer que determine que o objeto de discurso “*professores marxistas de história*” seja o principal assunto no Brasil atualmente. Tal estratégia também diz respeito ao funcionamento de modalidade autodialógica, a qual é utilizada a fim de relativizar o seu posicionamento na condição de fonte do dizer.

Além disso, em uma não coincidência da palavra com a coisa, L1E1 se direciona ao sintagma nominal “*múltiplas “narrativas”*”, empregando aspas para sinalizar que não o reconhece como uma noção. Nesse processo, também se vale de um comentário, “(como é chique dizer agora)”, por meio do qual desqualifica esse termo ao se direcionar objetivamente ao seu aspecto ôntico, designando-o como um recurso estilístico. Dessa forma, por meio dessas estratégias, encena um dizer que, ao não adotar por completo as pautas do ESP nem reconhecer os processos atribuídos aos docentes como o principal problema, busca encenar um tom moderado diante da polêmica em questão e de sua faceta enunciativo-pragmática.

Na gestão dialógica interna., a menção às “*múltiplas narrativas*” relaciona-se ao PDV embrionário de mais enunciador não-locutor, e21, o qual é situado em uma ilha textual ao ser mobilizado por L1E1 de forma antiorientada em uma não-RE. Na gestão dialógica externa, associa-se ao campo discursivo da esquerda política, do qual busca se afastar.

Ao prosseguir, sinaliza:

[E17] Existem muitas outras, como economia, corrupção, violência urbana, e outras mais. Mas, a formação educacional ideologicamente enviesada, por exemplo, faz muita gente “educada” abraçar movimentos como o Lula Livre, achando lindo (PONDÉ, 2018).

No primeiro período do parágrafo, L1E1 utiliza o comportamento delocutivo para introduzir a construção designada como “*a principal questão no Brasil de hoje em dia*” como um paradigma designacional que abriga processos relacionados à “*economia, corrupção, violência urbana, e outras mais*”. No período seguinte, atribui ao objeto de discurso “*a formação educacional ideologicamente enviesada*” a ação de influenciar outro referente, “*muita gente “educada*”. Nesse sintagma, é possível identificar a inserção do subjetivema “*educada*” entre aspas, em mais uma modalização autonímica voltada para uma não coincidência da palavra com a coisa, o permite a L1E1 invalidar o seu sentido como um adjetivo positivo.

Na gestão dialógica externa, retoma interdiscursivamente o movimento “*Lula livre*”³⁷, formado pela sociedade civil após a condenação do então ex-presidente do Brasil pela operação Lava Jato e a culminação de sua prisão, o qual contou com vozes de movimentos sociais, entidades sindicais brasileiras, ativistas e personalidades no âmbito nacional e internacional. Ao ser retomado por L1E1, é integrado à cadeia enunciativa do sentido, com a finalidade de ilustrar o resultado da educação doutrinária, exercendo uma função evidencial que serve de base para o seu posicionamento.

Ao manter sua enunciação com efeito subjetivante, afirma ainda que

[E18] A educação piorou muito depois que os professores resolveram pregar em sala de aula em vez de ensinar rios e capitais dos estados e países. Simples assim. Mas, aumentar o mercado jurídico no país é um engano grave. Já somos presas demais do crescente lobby jurídico, para não ver isso (PONDÉ, 2018).

Nesse parágrafo final, L1E1 parte do objeto de discurso “*A educação*”, ao qual associa um processo de piora em uma corrente de ações negativas atribuídas ao referente “*os professores*”, apontando que “[...] *resolveram pregar em sala de aula em vez de ensinar rios e capitais dos estados e países.*”, as quais resultam de uma relação dicotômica entre pregação x ensino. Dessa forma, confere a essas respectivamente um sentido negativo, que corresponde à realidade atual, e um sentido positivo, situado em um contexto anterior que foi afetado, como ilustra o subjetivema “*piorou muito*”.

Também é possível identificar a presença de mais um enunciador não-locutor, e22, fonte de validação do PDV conteudista de ensino, ao qual se coorienta em uma não-RE, o que pode visto na ação “*ensinar rios e capitais dos estados e países*”, inserida no pólo positivo do sentido como um processo de ensino eficaz em oposição à ação de “*pregar*”,

³⁷ Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lula_Livre. Acesso em 30/06/2023.

situada no pólo negativo. Tal engajamento pode ser observado na constatação que integra o período posterior: *“Simples assim”*.

Ao finalizar o parágrafo, L1E1, adota um tom de advertência: *“Mas, aumentar o mercado jurídico no país é um engano grave. Já somos presas demais do crescente lobby jurídico, para não ver isso.”*, empregando a modalidade epistêmica para, no processo predicativo, direcionar ao processo que designa como *“aumentar o mercado jurídico do país”* o atributo negativo de ser *“um engano grave”*, o que é reforçado pelo subjetivema *“grave”* que intensifica o núcleo desse sintagma. Por meio de mais um nóscaptações, conclui: *“Já somos presas demais do crescente lobby jurídico, para não ver isso”*, no intuito de estabelecer mais uma identificação com o alocutário, como se fosse um porta-voz de um saber ôntico comum, o de ser presa de um lobismo jurídico. Assim, finaliza sua enunciação mediante a representação de um nós que se opõe a um eles.

6.1.6 O fazer enunciativo em T6

Escola sem partido? – Frei Betto

Os professores devem ser estimulados a educar seus alunos com consciência crítica. As eleições podem servir como uma oportunidade para formar jovens comprometidos com as lutas sociais

Nada mais tendencioso do que o Movimento Escola Sem Partido. Basta dizer que um de seus propagadores é o ator de filmes pornô Alexandre Frota. O movimento acusa as escolas de abrir espaços a professores esquerdistas que doutrinam ideologicamente os alunos.

Uma das falácias da direita é professar a ideologia de que ela não tem ideologia. E a de seus opositores deve ser rechaçada. O que é ideologia? É o óculos que temos atrás dos olhos. Ao encarar a realidade, não vejo meus próprios óculos, mas são eles que me permitem enxergá-la. A ideologia é esse conjunto de ideias inculcadas em nossa cabeça e que fundamentam nossos valores e motivam nossas atitudes.

Essas ideias não caem do céu. Derivam do contexto social e histórico no qual se vive. Esse contexto é forjado por tradições, valores familiares, princípios religiosos, meios de comunicação e cultura vigente.

Não há ninguém sem ideologia. Há quem se julgue como tal, assim como Eduardo Cunha se considera acima de qualquer suspeita. Como ninguém é juiz de si mesmo, até a minha avó de 102 anos tem ideologia. Basta perguntar-lhe o que acha da vida, da globalização, dos escravos, dos homossexuais etc. A resposta será a ideologia que rege sua visão de mundo.

A proposta da Escola Sem Partido é impedir que os professores eduquem seus alunos com consciência crítica. É trocar Anísio Teixeira, Lauro de Oliveira Lima, Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Rubem Alves por Cesare Lombroso e Ugo Cerletto.

Ninguém defende uma escola partidária na qual, por exemplo, todos os professores comprovem ser simpatizantes ou filiados ao PT. Mesmo nessa hipótese haveria pluralidade, já que o PT é um saco de tendências ideológicas que reúne ardorosos defensores do agronegócio e esquerdistas que propõem a estatização de todas as instituições da sociedade.

Não faz sentido a escola se aliar a um partido político. Muito menos fingir que não existe disputa partidária, um dos pilares da democracia.

Em outubro, teremos eleições municipais. Deve a escola ignorá-las ou convidar representantes e candidatos de diferentes partidos para debater com os alunos? O que é mais educativo? Formar jovens alheios à política ou comprometidos com as lutas sociais por um mundo melhor?

Na verdade, muitos “sem partido” são partidários de ensinar que nascemos todos de Adão e Eva; homossexualidade é doença e pecado (e tem cura!); identidades de gênero é teoria promíscua; e o capitalismo é o melhor dos mundos.

Enfim, é a velha artimanha da direita: já que não convém mudar a realidade, pode-se acobertá-la com palavras. E que não se saiba que desigualdade social decorre da opressão sistêmica; a riqueza, do empobrecimento alheio; a homofobia, do machismo exacerbado; a leitura fundamentalista da Bíblia da miopia que lê o texto fora do contexto.

Recomenda-se aos professores de português e literatura da Escola Sem Partido omitirem que Adolfo Caminha publicou, em 1985, no Brasil, Bom crioulo, o primeiro romance gay da história da literatura ocidental; proibirem a leitura dos contos D. Benedita e Pílades e Orestes, de Machado de Assis; e evitar qualquer debate sobre os personagens de Dom Casmurro, pois alguns alunos podem deduzir que Bentinho estava mais apaixonado por Escobar do que por Capitu.

Na encenação do dizer em T6, a partir do título, L1E1 introduz a temática a ser tratada sob a forma interrogativa, elaborando a pergunta “*Escola sem partido?*”. Pelo seu intermédio, centraliza o objeto de seu questionamento, que serve de ponto de partida para ao seu fazer enunciativo.

Posteriormente, em seu subtítulo, introduz uma enunciação com efeito objetivante:

[E1] Os professores devem ser estimulados a educar seus alunos com consciência crítica. As eleições podem servir como uma oportunidade para formar jovens comprometidos com as lutas sociais (BETTO, 2016).

Nesse enunciado, L1E1, com base na modalidade delocutiva, também recorre à modalidade deôntica ao introduzir o objeto de discurso “*os professores*”, inserindo a proposição no eixo da conduta: “*devem ser estimulados a educar seus alunos com consciência crítica.*”, atribuindo-lhe o papel de ser alvo da ação de estimular. Essa, por sua vez não, é atribuída a nenhum agente específico.

Desse modo, sustenta que é necessário a configuração de um processo de incentivo ao agir docente, direcionando-o a outro referente, “*seus estudantes*”, a partir de uma postura baseada em uma “*consciência crítica*”. Nessa atribuição de papéis, também mobiliza um enunciador não-locutor, e2, fonte de validação do PDV do pensamento crítico, por meio do qual L1E1 pressupõe a relevância de um processo de ensino e aprendizagem baseado nessa perspectiva, coorientando-se em uma não-RE.

No período seguinte, trata de outro objeto de discurso, “*As eleições*”, apontando que “[...] *podem servir como uma oportunidade para formar jovens comprometidos com as lutas*

sociais.”, ação que situa no eixo do possível, a partir do valor modal conferido pelo verbo poder integrado a um processo educacional representado de forma positiva, o qual permitiria a formação de “*jovens comprometidos com as lutas sociais*”, retomando assim o PDV de e2, de forma coorientada, em mais uma não-RE.

No âmbito do dialogismo externo, L1E1 se vale do discurso do voto cidadão, por meio da alusão ao pleito eleitoral da época, as eleições de 2016³⁸ para os cargos de prefeito, vice-prefeito e governador, relacionando-o, na cena enunciativa, ao processo formativo dos jovens. Desse modo, também explora, por meio da dimensão sociogenérica do registro polêmico, o papel da construção da opinião discutida em público no que tange à formação de uma consciência cidadã.

No primeiro parágrafo, mantém seu comportamento delocutivo:

[E2] Nada mais tendencioso do que o Movimento Escola Sem Partido. Basta dizer que um de seus propagadores é o ator de filmes pornô Alexandre Frota. O movimento acusa as escolas de abrir espaços a professores esquerdistas que doutrina ideologicamente os alunos (BETTO, 2016).

No âmbito de uma realidade preexistente ao seu dizer, no primeiro período, L1E1 busca atribuir ao objeto de discurso “*Movimento Escola Sem Partido*” um aspecto negativo. Com esse intuito, expressa sua subjetividade ao asseverar que não há “*Nada mais tendencioso do que o Movimento Escola Sem Partido*”, como ilustra o valor modal conferido pelo subjetivema “*tendencioso*” e o uso do grau superlativo do adjetivo.

No segundo período, utiliza a modalidade autonímica ao apontar que “*Basta dizer que um de seus propagadores é o ator de filmes pornô Alexandre Frota.*”, estabelecendo a autorrepresentação de uma não coincidência interlocutiva, a partir de um “*Basta dizer*” utilizado no intuito de suprimir maiores informações, como se fossem desnecessárias ao seu alocutário para a compreensão do caráter negativo da temática em questão.

Concomitantemente, também utiliza a modalidade epistêmica, centralizando-se em uma predicação ôntica. Ao introduzir o objeto de discurso “*Alexandre Frota*”, atribui ao referente a ação de propagar o movimento, designando-o negativamente como “*ator de filmes pornô*”. Nesse sentido, mobiliza outro enunciador não-locutor, e3, fonte de validação do PDV da obscenidade, coorientando-se em uma não-RE ao se basear em uma concepção que considera obscena a representação sexual explícita nesse tipo de conteúdo.

No período final do parágrafo, mantendo sua enunciação objetivante, L1E1 afirma que “*O movimento acusa as escolas de abrir espaços a professores esquerdistas que*

³⁸ Fonte: <https://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-anteriores/eleicoes-2016>. Acesso em 30/06/2023.

doutrinam ideologicamente os alunos”, retomando o referente do início do parágrafo sob a forma “*O movimento*”, o qual funciona como um enunciador não-locutor, e4, instância de validação do PDV da doutrinação política da esquerda, ao qual L1E1 antiorienta-se ao atribuir a ação negativa de acusar as objetos de discurso “*escolas*” e “*professores esquerdistas que doutrinam ideologicamente os alunos*”, de cometerem ações orientadas pelo processo de doutrinação, como, no caso do primeiro, dar espaço a profissionais doutrinadores e, no caso do segundo, doutrinar os alunos ideologicamente.

Posteriormente, mantém seu comportamento delocutivo:

[E3] Uma das falácias da direita é professar a ideologia de que ela não tem ideologia. E a de seus opositores deve ser rechaçada. O que é ideologia? É o óculos que temos atrás dos olhos. Ao encarar a realidade, não vejo meus próprios óculos, mas são eles que me permitem enxergá-la. A ideologia é esse conjunto de ideias inculcadas em nossa cabeça e que fundamentam nossos valores e motivam nossas atitudes (BETTO, 2016).

Com base na modalidade epistêmica, L1E1 se volta para o objeto de discurso “*direita*” em uma asserção: “*Uma das falácias da direita é professar a ideologia de que ela não tem ideologia. E a de seus opositores deve ser rechaçada*”, direcionando-se para o aspecto ôntico de um saber representado objetivamente. Além disso, lança mão da modalidade autonímica na autorrepresentação de uma não coincidência interdiscursiva, por meio da qual especifica a orientação do sentido de forma negativa ao designar a ação atribuída ao referente como uma falácia.

Na gestão do dialogismo interno, por meio da modalidade heterodialógica, L1E1 mobiliza mais um enunciador não-locutor, e5, fonte do PDV da isenção ideológica, a partir do qual concebe ser impossível não ter uma ideologia, antiorientando-se em uma não-RE.

Posteriormente, parte da modalidade delocutiva e da modalidade epistêmica ao inserir a pergunta: “*O que é ideologia?*”. Com o intuito de respondê-la, direciona-se ao seu aspecto ôntico, buscando apontar que “*É o óculos que temos atrás dos olhos.*”. Ainda, altera seu comportamento enunciativo por meio da modalidade alocutiva, a fim de se implicar, juntamente com seu alocutário, na cena enunciativa. Tal estratégia permite que esse aspecto ôntico da ideologia passe a envolver também um *nós* baseado e uma relação de identificação coletiva em um processo de *nóscaptações*.

Por conseguinte, acrescenta: “*Ao encarar a realidade, não vejo meus próprios óculos, mas são eles que me permitem enxergá-la.*”, lançando mão de mais um enunciador não-locutor, e6, fonte do PDV do inteligível, ao qual se coorienta ao apontar que, no caso da ideologia, o óculos não pode ser visto, ainda que oriente o olhar. Nesse sentido, adota um

comportamento elocutivo para se aproximar de seu dizer: “Ao encarar a realidade, não vejo meus próprios óculos, mas são eles que me permitem enxergá-la.”, protagonizando, assim, um cenário ilustrativo.

Em seguida, conclui o parágrafo: “A ideologia é esse conjunto de ideias inculcadas em nossa cabeça e que fundamentam nossos valores e motivam nossas atitudes.”, retomando a sua relação intersubjetiva de identificação com o seu alocutário ao finalizar a sua definição, como demonstram os sintagmas nominais “nossa cabeça” e “nossos valores”, os quais são afetados pelas ações atribuídas ao objeto de discurso “ideologia”. Esse, por sua vez, é retomado como um conjunto de ideias que, ao fundamentarem valores e atitudes, presentificam-se de forma axiológica e atitudinal.

A partir dessa relação, L1E1 amplia o seu alcance:

[E4] Essas ideias não caem do céu. Derivam do contexto social e histórico no qual se vive. Esse contexto é forjado por tradições, valores familiares, princípios religiosos, meios de comunicação e cultura vigente (BETTO, 2016).

No intuito de tratar de sua origem, parte de um comportamento delocutivo ao apontar que “Essas ideias não caem do céu”, recorrendo a um hiperenunciador não-locutor, e6, fonte de validação de um PDV relacionado à expressão popular *cair do céu*, a qual serve de base para a indicação de que as ideias não surgem de forma repentina. Desse modo, coorienta-se em uma não-RE, como exemplificam os períodos seguintes: “Derivam do contexto social e histórico no qual se vive. Esse contexto é forjado por tradições, valores familiares, princípios religiosos, meios de comunicação e cultura vigente.”. Nesse sentido, por meio de uma particitação, L1E1 se vale de um postura de coenuniação desse PDV, em um processo de concordância concordante.

Em seguida, ao apontar que o referente “essas ideias” se relaciona a uma conjuntura empírica, faz uso novamente da modalidade epistêmica para indicar que seu aspecto contextual é perpassado por várias instâncias. Com esse objetivo, L1E1 lança mão dos aspectos social e histórico como paradigmas designacionais de processos que envolvem as “tradições”, os “valores familiares”, os “princípios religiosos”, os “meios de comunicação” e a “cultura vigente”.

Por conseguinte, estipula que

[E5] Não há ninguém sem ideologia. Há quem se julgue como tal, assim como Eduardo Cunha se considera acima de qualquer suspeita. Como ninguém é juiz de si mesmo, até a minha avó de 102 anos tem ideologia. Basta perguntar-lhe o que acha da vida, da globalização, dos escravos, dos homossexuais etc. A resposta será a ideologia que rege sua visão de mundo (BETTO, 2016).

No primeiro período do excerto, L1E1, por meio da modalidade delocutiva e da negação, estabelece uma asseveração em relação ao conteúdo proposicional, como se relatasse um saber objetivo anterior que se impõe ao seu dizer de forma irrefutável.

No período seguinte, após apontar que a ausência de ideologia parte de um julgamento pessoal, introduz o objeto de discurso “*Eduardo Cunha*”, estabelecendo uma comparação para utilizá-lo como exemplo “*de alguém que se julgue como tal*” enquanto lhe atribui a ação de se julgar “*acima de qualquer suspeita*”.

No funcionamento do dialogismo interno, L1E1 recorre a mais um enunciador não-locutor, e7, fonte do PDV da culpabilidade, ao qual se coorienta em uma não-RE ao atribuir ao referente a ação de se julgar “*acima de qualquer suspeita*”, imputando-lhe negativamente uma pretensa inculpabilidade.

No funcionamento do dialogismo externo, estabelece uma relação interdiscursiva com as falas e os discursos do político em questão, que chegou a ocupar o cargo de presidência da Câmara dos deputados, no que diz respeito à forma como se comportava diante de críticas direcionadas à sua conduta política e às denúncias acerca do seu envolvimento com o recebimento de propina³⁹. Ao integrar um domínio em que as ações políticas *a priori* teriam como base uma democracia representativa direcionada ao interesse coletivo, tornou-se também protagonista de escândalos e polêmicas.

Com o intuito de manter o seu posicionamento, recorre à modalidade elocutiva, implicando-se na cena enunciativa: “*Como ninguém é juiz de si mesmo, até a minha avó de 102 anos tem ideologia.*”, utilizando ainda a modalidade epistêmica no intuito de constatar a impossibilidade de que alguém seja juiz de si mesmo.

Na gestão dialógica interna, L1E1 mobiliza outro enunciador não-locutor, e8, fonte do PDV da justiça, ao qual se coorienta em uma não-RE ao construir sua proposição. Com base nessa relação, acrescenta “[...] *até minha avó de 102 anos tem ideologia*”, introduzindo mais um objeto de discurso, “*minha vó*”, por meio do qual mantém sua aproximação da cena enunciativa ao introduzir um objeto de discurso designado em sua instância familiar, a fim de ilustrar que a ideologia acompanha o indivíduo até a velhice. Dessa maneira, viabiliza pontualmente a assunção sua RE.

Por conseguinte, ao apontar que “*Basta perguntar-lhe o que acha da vida, da globalização, dos escravos, dos homossexuais etc. A resposta será a ideologia que rege sua visão de mundo.*” L1E1 retoma o objeto de discurso, sugerindo que a ideologia pode

³⁹Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-10/eduardo-cunha-e-presos-em-brasilia>. Acesso em 30/06/2023.

ser identificada em respostas baseadas na opinião, como demonstra o verbo “*achar*”, em relação a temas variados, como a globalização, a escravidão e a homossexualidade, os quais seleciona em sua exemplificação. Posteriormente, utiliza a modalidade epistêmica no intuito de responder a pergunta que elabora, direcionando-se, novamente ao aspecto ôntico da ideologia.

No parágrafo seguinte, mantém o uso dessa modalidade:

[E6] A proposta da Escola Sem Partido é impedir que os professores eduquem seus alunos com consciência crítica. É trocar Anísio Teixeira, Lauro de Oliveira Lima, Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Rubem Alves por Cesare Lombroso e Ugo Cerletto (BETTO, 2016).

Ao tratar do referente “*A proposta do Escola Sem Partido*”, L1E1 estabelece a atribuição de uma ação negativa, a partir do eixo epistêmico da predicação: “[...] *A proposta do Escola Sem Partido é impedir que os professores eduquem seus alunos com consciência crítica.*”. Por ser o agente dessa ação, esse se torna uma ameaça para o objeto de discurso “*os professores*”, e conseqüentemente para os “*seus alunos*”, interrompendo um processo educativo baseado no pensamento crítico. Além disso, ao tratar desse processo, L1E1 retoma o PDV do pensamento crítico (e2), baseado nessa perspectiva de ensino, coorientando-se em mais uma não-RE.

Por conseguinte, atribui mais uma ação ao referente: “*É trocar Anísio Teixeira, Lauro de Oliveira Lima, Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Rubem Alves por Cesare Lombroso e Ugo Cerletto.*”, introduzindo outros objetos de discurso na cena enunciativa. Inicialmente, enumera autores como “*Anísio Teixeira*”, “*Lauro de Oliveira Lima*”, “*Paulo Freire*”, “*Darcy Ribeiro*” e “*Rubem Alves*”, os quais possuem reconhecimento em relação à sua produção intelectual no campo da educação, opondo-os a “*Cesare Lombroso*”, médico criador da Teoria do Criminoso Nato, e “*Ugo Cerletto*”, neurologista responsável pela descoberta da eletroconvulsioterapia.

Paralelamente, na gestão dialógica externa, L1E1 efetua um processo de tradução, no qual parte da grade semântica do campo educacional como discurso-agente, conferindo aos dois últimos referentes, pertencentes ao campo discursivo da medicina, um sentido negativo na condição de discurso-paciente. Desse modo, encena o antagonismo discursivo a partir da dimensão semântica de seu registro polêmico.

Em seguida, aponta:

[E7] Ninguém defende uma escola partidária na qual, por exemplo, todos os professores comprovem ser simpatizantes ou filiados ao PT. Mesmo nessa hipótese haveria pluralidade, já que o PT é um saco de tendências ideológicas que reúne

ardorosos defensores do agronegócio e esquerdistas que propõem a estatização de todas as instituições da sociedade (BETTO, 2016).

Ao permanecer com seu comportamento, L1E1 aponta, no início do parágrafo, que *“Ninguém defende uma escola partidária na qual, por exemplo, todos os professores comprovem ser simpatizantes ou filiados ao PT.”*, ação que é atribuída ao referente *“Ninguém”*, forma pronominal que indetermina o sujeito de forma generalizada.

Também retoma o PDV da doutrinação política da esquerda (e4), a partir do qual é possível pressupor a existência de professores que sejam simpáticos ou filiados ao PT, funcionando como instância de validação desse conteúdo proposicional. Em seguida, por meio de uma quase-PEC em relação a esse PDV, direciona-se para o objeto de discurso PT, recorrendo à modalidade epistêmica para, no âmbito da predicação, retomar o referente de forma negativa: *“Mesmo nessa hipótese haveria pluralidade, já que o PT é um saco de tendências ideológicas que reúne ardorosos defensores do agronegócio e esquerdistas que propõem a estatização de todas as instituições da sociedade.”* Ao designá-lo como um *“saco de tendências ideológicas”*, recorre a um subjetivema que permite expressar a sua subjetividade por meio de um valor modal apreciativo. Como exemplo, observa-se que o uso do adjetivo *“ideológicas”* situa todas as tendências a partir desse qualificativo, permitindo agrupar tanto *“ardorosos defensores do agronegócio”* quanto *“esquerdistas que propõem a estatização de todas as instituições da sociedade”*. Nessas construções, também se identificam outros subjetivemas que remetem a aspectos negativos, como no caso do adjetivo *“ardorosos”* que remete a uma certa paixão que orienta a defesa do agronegócio, e *“esquerdistas”*, termo comumente empregado de forma pejorativa para designar defensores de ideias progressistas.

Por conseguinte, L1E1 complementa:

[E8] Não faz sentido a escola se aliar a um partido político. Muito menos fingir que não existe disputa partidária, um dos pilares da democracia (Betto, 2016).

Na primeira oração do parágrafo seguinte, L1E1 faz uso de uma negação polêmica, por meio da qual aponta que *“Não faz sentido a escola se aliar a um partido político.”*, refutando que tal ação possa ser atribuída ao objeto de discurso *“escola”*, retomando o PDV da doutrinação política da esquerda (e4) de forma antiorientada.

Além disso, seguindo essa orientação do sentido, na oração seguinte, acrescenta: *“Muito menos fingir que não existe disputa partidária, um dos pilares da democracia.”*, afastando desse referente mais uma ação, a de fingir não haver embates entre os partidos.

Nesse enunciado, o uso de mais uma negação polêmica permite identificar mais um enunciador não-locutor, e9, instância de validação do PDV da disputa política, o qual permite a L1E1 asseverar que não é possível fingir que tal processo não inexistente, coorientando-se por meio de mais uma não-RE.

No parágrafo subsequente, aponta:

[E9] Em outubro, teremos eleições municipais. Deve a escola ignorá-las ou convidar representantes e candidatos de diferentes partidos para debater com os alunos? O que é mais educativo? Formar jovens alheios à política ou comprometidos com as lutas sociais por um mundo melhor? (BETTO, 2016).

Ao introduzir o parágrafo, L1E1 menciona as eleições municipais de outubro, implicando, na cena enunciativa, o seu alocutário, por meio de um nóscaptações que pode ser identificado na forma verbal “*teremos*”, no intuito de estabelecer uma relação de identificação com o seu alocutário em relação a esse papel social.

Na progressão da gestão dialógica interna, L1E1 lança mão de mais um enunciador não-locutor, e10, fonte de validação do PDV do voto cidadão, ao qual se coorienta no intuito de sugerir que a temática em questão é uma pauta relevante a ser considerar no contexto eleitoral da época, centrando-se nas eleições municipais.

Também opta pela forma interrogativa em enquadres distintos. A princípio, questiona se “*Deve a escola ignorá-las ou convidar representantes e candidatos de diferentes partidos para debater com os alunos?*”, representando o objeto de discurso “*escola*” como um possível agente de ações antitéticas que lhe são atribuídas, a de ignorar as eleições, situada no pólo negativo do sentido, e a de convidar diferentes candidatos para debater com os alunos, alocada no pólo positivo do sentido. Sendo assim, explora a dimensão semântica do registro polêmico na representações que formas de agir que não coincidem, deixando o questionamento em aberto para que seja significado pelos seus interlocutores.

A mesma estratégia enunciativa pode ser identificada em seguida: “*O que é mais educativo? Formar jovens alheios à política ou comprometidos com as lutas sociais por um mundo melhor?*”. Por meio da atribuição do processo formativo dos jovens a esse referente, L1E1 estipula que esses podem ser alheios à política, condição que integra o pólo negativo do sentido, ou comprometidos com lutas sociais direcionadas a um mundo melhor, estatuto que constitui o pólo positivo do sentido.

Em seguida, prossegue:

[E10] Na verdade, muitos “sem partido” são partidários de ensinar que nascemos todos de Adão e Eva; homossexualidade é doença e pecado (e tem cura!);

identidades de gênero é teoria promíscua; e o capitalismo é o melhor dos mundos (BETTO, 2016).

Inicialmente, nesse parágrafo, ao introduzir o conteúdo proposicional, L1E1 utiliza a locução “*Na verdade*”, na tentativa de inserir a proposição em um quadro de certeza por meio da forma assertiva, além de empregar a modalidade epistêmica ao alocar essa certeza no eixo do conhecimento de um saber observável.

Nota-se ainda que o funcionamento da modalidade epistêmica, especificamente no âmbito da predicação, permite a L1E1 atribuir escolhas lexicais negativas aos referentes dispostos na cena enunciativa, a exemplo de “*muitos “sem partido” são partidários*”, “*homossexualidade é doença e pecado*”, “*identidade de gênero é teoria promíscua*” e “*o capitalismo é o melhor dos mundos*”, as quais funcionam como subjetivemas que apresentam seus respectivos valores modais.

Por conseguinte, esses recursos enunciativos também se associam ao processo de imputação de diferentes PDV, como em “*muitos “sem partido” são partidários de ensinar que nascemos todos de Adão e Eva*”, em que há um enunciador não-locutor, e11, fonte do PDV do criacionismo, o qual orienta o pressuposto de que humanos descendem de personagens bíblicos, sendo imputado ao objeto de discurso “*muitos “sem partido”*” de forma antiorientada por L1E1 em mais uma não-RE.

Nesse segmento, também é possível identificar o uso da modalidade autonímica no emprego de aspas que sinalizam uma não-coincidência entre a palavra e a coisa no sintagma nominal “*sem partido*”, por meio da qual L1E1 sinaliza que não reconhece a legitimidade dessa designação.

A passagem “*homossexualidade é doença e pecado (e tem cura!)*” permite a identificação de mais um enunciador não-locutor, e12, fonte de validação do PDV da homofobia, o qual serve de base para uma percepção preconceituosa em relação a essa orientação sexual como se também fosse uma enfermidade, sendo também imputada ao referente. Diante dessa voz, L1E1 se antiorienta em uma não-RE.

Nesse enunciado, por meio do uso de parênteses na passagem “*(e tem cura!)*”, L1E1 faz uso de mais uma modalidade autonímica pautada em uma não coincidência da palavra com a coisa, por meio de uma glosa que, ao trazer mais uma informação, reforça seu sentido negativo. Tal estratégia é intensificada pela uso da exclamação, que permite ao seu dizer a expressão de uma emoção de espanto diante desse PDV.

Em seguida, nas sequências “*identidades de gênero é teoria promíscua; e o capitalismo é o melhor dos mundos.*”, L1E1 lança mão de mais dois enunciadores, e13,

fonte do PDV da identidade de gênero, e e14, fonte do PDV do capitalismo, imputando-os ao mesmo objeto de discurso “*muitos “sem partido”*”, caracterizando novamente uma não-RE. Em relação ao primeiro, se coorienta a esse PDV na imputação da ação de considerá-la uma teoria promíscua. No que diz respeito ao segundo, se antiorienta em sua imputação, de forma irônica, representando uma percepção seduzida pelo sistema capitalista.

A partir desses aspectos, conclui:

[E11] Enfim, é a velha artimanha da direita: já que não convém mudar a realidade, pode-se acobertá-la com palavras. E que não se saiba que desigualdade social decorre da opressão sistêmica; a riqueza, do empobrecimento alheio; a homofobia, do machismo exacerbado; a leitura fundamentalista da Bíblia da miopia que lê o texto fora do contexto (BETTO, 2016).

Por meio da retomada do conteúdo proposicional do parágrafo anterior e do uso da modalidade delocutiva e da modalidade epistêmica, L1E1 aponta: “*Enfim, é a velha artimanha da direita: já que não convém mudar a realidade, pode-se acobertá-la com palavras.*”, enunciado que sintetiza as ações imputadas anteriormente. Ao retomar o objeto de discurso sob a forma “*velha artimanha da direita*”, recorre ainda a subjetivemas que lhe conferem um aspecto temporal e intencional, produzindo efeitos de sentidos negativos relacionados à recorrência e ao artifício.

Essa estratégia é reforçada pela explicação que sucede as aspas: “[...] *já que não convém mudar a realidade, pode-se acobertá-la com palavras.*”, a partir da qual L1E1 atribui ao referente tal tentativa diante da impossibilidade de mudar o real, sinalizando que, no âmbito do discurso, há essa possibilidade. Para tal, recorre ao valor modal do verbo poder, com a finalidade de inserir tal ação no eixo do possível, processo que também é baseado no uso da modalidade autonímica na autorrepresentação de uma não-coincidência interdiscursiva.

Além disso, L1E1 complementa: “*E que não se saiba que desigualdade social decorre da opressão sistêmica; a riqueza, do empobrecimento alheio; a homofobia, do machismo exacerbado; a leitura fundamentalista da Bíblia da miopia que lê o texto fora do contexto.*”, apontando, a partir da negação, um processo de desconhecimento, o qual é designado por meio de elementos opostos dicotomicamente: desigualdade x opressão sistêmica; riqueza x empobrecimento alheio; homofobia x machismo exacerbado.

No âmbito do dialogismo externo, L1E1, retoma, no espaço de uma esfera pública polarizada, discursos comumente atribuídos ao campo da esquerda, como o da desigualdade social, o da distribuição de renda, o do machismo e o do fundamentalismo religioso, enquanto paralelamente, no campo da direita, mobiliza discursos como o da

meritocracia e o do conservadorismo, representando-os na encenação do antagonismo discursivo.

Ademais, no que diz respeito especificamente à relação entre “[...] *a leitura fundamentalista da Bíblia da miopia que lê o texto fora do contexto*”, é possível identificar mais um enunciador não-locutor, e15, fonte do PDV do fundamentalismo religioso, ao qual se coorienta ao indicar a existência de uma obediência religiosa rigorosa. Ao sugerir que esse processo resulta de uma leitura restritiva do texto religioso, L1E1 se posiciona de forma antiorientada a esse PDV, em mais uma processo de não-RE.

Na gestão dialógica externa, tal ação, por sua vez, associa-se ao campo discursivo da extrema direita política, principalmente no âmbito da polêmica do Escola Sem Partido, na qual o fundamentalismo religioso, já integrado às ações políticas, também intencionou orientar o ensino público.

Ao introduzir o último parágrafo, L1E1 parte de uma enunciação com efeito intersubjetivante:

[E12] Recomenda-se aos professores de português e literatura da Escola Sem Partido omitirem que Adolfo Caminha publicou, em 1985, no Brasil, *Bom crioulo*, o primeiro romance gay da história da literatura ocidental; proibirem a leitura dos contos *D. Benedita e Pílates e Orestes*, de Machado de Assis; e evitar qualquer debate sobre os personagens de Dom Casmurro, pois alguns alunos podem deduzir que Bentinho estava mais apaixonado por Escobar do que por Capitu (BETTO, 2016).

Por meio da modalidade alocutiva, se direciona ao objeto de discurso “*professores de português e literatura da Escola Sem Partido*”, direcionando-lhe ações negativas como omitir, proibir e evitar, enquanto paralelamente encena a recomendação dessas ações.

Na primeira, sugere aos referentes “*omitirem que Adolfo Caminha publicou, em 1985, no Brasil, Bom crioulo [...]*”, mobilizando um enunciador não-locutor e16, Adolfo Caminha, fonte do PDV da literatura homoerótica, ao qual se coorienta ao designá-lo de forma destacada como “*o primeiro romance gay da história da literatura ocidental*”, em uma não-RE. Concomitantemente, no funcionamento do dialogismo dialógico, estabelece uma relação intertextual com a obra e interdiscursiva com o seu autor.

Na segunda, aconselha esses professores a “[...] *proibirem a leitura dos contos D. Benedita e Pílates e Orestes, de Machado de Assis*”, recorrendo a mais um enunciador não-locutor, e17, Machado de Assis, instância de validação do PDV literário, ao qual se coorienta ao sinalizar ironicamente, em um eixo deôntico, que os textos mencionados possuem conteúdos inadequados, em mais uma não-RE. Em relação ao dialogismo externo, também retoma intertextualmente esses contos, evocando discursivamente o autor.

Na terceira, recomenda a esses docentes, ainda com base no PDV de e17 e em sua coorientação, “[...] evitar qualquer debate sobre os personagens de *Dom Casmurro*, pois alguns alunos podem deduzir que Bentinho estava mais apaixonado por Escobar do que por Capitu.”. Por meio do discurso bivocal, L1E1 retoma a perspectiva do drama do personagem Bentinho, baseado na crença do adultério cometido pela personagem Capitu, e o ressignifica com base em um interesse amoroso de Bentinho por Escobar.

Nesse sentido, ao efetuar um simulacro que traduz o discurso literário, discurso-paciente, de acordo com o campo semântico do ESP, discurso-agente, L1E1 projeta um cenário hipotético, em que a leitura do texto literário, atribuída aos alunos, pode revelar a presença de um tema relacionado ao processo de doutrinação, a homoafetividade, o qual mobiliza ironicamente na finalização do seu fazer enunciativo.

6.1.7 O fazer enunciativo em T7

Escola Sem Partido: amordaçar os professores para aprofundar os ataques à educação – Regis Clemente da Costa

Uma das pretensões da “Lei da mordaza” é o ataque à liberdade, que é uma das conquistas da sociedade moderna

No estado do Paraná, o Projeto de Lei Escola Sem Partido (606/2016) voltou à discussão. No dia 28 de novembro, a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa aprovou parecer favorável e em breve o projeto pode ser votado no plenário da Assembleia Legislativa (Alep). Essa aprovação contraria a Constituição Federal em seu artigo 206, que prevê “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]”.

Em decisão recente, o STF suspendeu cautelarmente a aprovação da Lei Escola Sem Partido no estado de Alagoas. Em 2016, o MPF, por meio da Procuradoria Federal Dos Direitos do Cidadão, emitiu a Nota Técnica nº 1/2016 sobre a inconstitucionalidade da referida Lei. Em novembro de 2018, o governado do Paraná emitiu nota contra o referido projeto de lei. Ainda assim, os deputados da Comissão de Educação da Alep insistem em aprovar a lei.

Uma das pretensões da “Lei da mordaza” é o ataque à liberdade, que é uma das conquistas da sociedade moderna que se firmou como valor universal a partir da Revolução Francesa (1789). A respeito da liberdade, Rousseau (1712-1778) em sua obra *Do Contrato Social*, alerta “Povos livres, lembrai-vos desta máxima: A liberdade pode ser conquistada, mas nunca recuperada”. Rousseau, assim como os iluministas, defendia o domínio da razão sobre a visão teocêntrica. A filosofia Iluminista contribuiu para que a burguesia se fortalecesse e, após a Revolução Francesa difundisse tais ideais, legitimando a organização político-ideológica do capitalismo. Como marco desse movimento destaca-se a os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução Francesa, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, dentre outros.

No século 18 e 19, o Iluminismo também alimentou o otimismo com as ciências e com as técnicas. No entanto, no século 20 e 21, muitos desses avanços foram responsáveis pela concentração de renda, pelo aumento da pobreza, legitimou imperialismos, colonialismos e, ainda hoje, não foram suficientes para que problemas como a fome, sejam resolvidos, visto a lógica capitalista do acúmulo. Pelo contrário, presenciamos a ampliação do abismo social e econômico existente produzindo ricos cada vez mais ricos e pobres cada vez mais pobres.

As reflexões iniciais nos ajudam a ampliar o contexto em discussão sobre a Lei da Escola Sem Partido e a tentativa de impor a mordaza aos professores, em pleno século 21. O partido do Projeto de Lei Escola Sem Partido, é o partido único. Impõe o pensamento único! Apresenta-se sob viés da neutralidade, no entanto, está carregado de ideologia. Ao impor o silenciamento aos professores diante das questões sociais, econômicas, políticas, de orientação sexual e de gênero, a “Lei da mordaza” nos remete também a períodos sombrios da história do Brasil, como a ditadura militar (1964-1985), em que se criminalizava o pensamento e qualquer ação que divergisse do poder e da ideologia imposta pelos militares.

A lei da mordaza do século 21, ao criminalizar o estudo das questões políticas, sociais e ideológicas e de gênero, impõe, por exemplo, que não se discuta os limites e as consequências oriundas das concepções liberais e do capitalismo que ao longo dos séculos 19, 20 e 21 produziu uns poucos bilionários à custa da miséria e da pobreza da imensa maioria da população. Dados publicados pelo IBGE, em 2018, apontam para o crescimento da pobreza no Brasil, chegando a 15 milhões de pessoas. Conforme dados da ONG Oxfam, 6 brasileiros possuem a mesma riqueza que 100 milhões de brasileiros.

As questões relacionadas à orientação sexual, ignoradas pelos autores e entusiastas da lei, desconsideram que nos últimos anos os casos de doenças sexualmente transmissíveis, violência doméstica, homofobia e feminicídios aumentaram. Desconsideram ainda que, após atividades de orientação em relação a essas temáticas, ocorrem casos de estudantes que denunciam abusos sexuais, muitos deles cometidos por pessoas próximas à vítima.

Assim como na Idade Média se punia os hereges, os opositores políticos, as mulheres consideradas bruxas, pretende-se punir professores/as em pleno século 21. Na Idade Média utilizava-se variados instrumentos de tortura, executados por carrascos. A maioria desses instrumentos levavam a pessoa à morte. No século 21, buscam a aprovação da lei, para legitimar a perseguição, o denunciamento, a criminalização e a punição.

A lei “Escola Sem Partido”, ao amordazar os professores abre caminho para que os governantes de plantão aprofundem os ataques à educação. O futuro ministro da educação do governo eleito afirmou que os jovens precisam sair do “segundo grau” (palavras do ministro) direto para o mercado de trabalho. Essa visão reforça a lógica neoliberal de que o filho do trabalhador só deve saber ler e fazer contas. Nessa lógica, o estudante não precisa saber pensar, refletir, entender filosofia, história, geografia, sociologia. Cabe à escola a formação de mão de obra barata para o mercado voraz, sedento pela retirada de direitos dos trabalhadores com vistas à ampliação dos seus lucros.

A tentativa de amordazar os professores é, também, a tentativa de calar a educação e a ciência para que prevaleçam o pensamento único, o cerceamento das liberdades a fim de criar uma escola e uma sociedade fundamentalista e ditatorial. Esse contexto nos remete a Paulo Freire, patrono da educação brasileira que afirmava: “Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”.

Em tempos de anúncios diários de retrocessos na educação, na liberdade de ensinar e nas condições de trabalho e de valorização dos professores, a necessidade de fortalecer a luta em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, a democratização da educação, a luta por direitos e pela cidadania se faz ainda mais necessária e urgente!

Na construção enunciativa de T7, L1E1 inicialmente se direciona ao objeto de discurso “*Escola Sem Partido*” pelo intermédio de um enquadramento no título do texto, a partir do qual atribui ações negativas ao referente, direcionando-as aos professores e à educação: “*Escola Sem Partido: amordazar os professores para aprofundar os ataques à educação.*”

Por conseguinte, no subtítulo especifica que “*Uma das pretensões da “Lei da mordaza” é o ataque à liberdade, que é uma das conquistas da sociedade moderna*”,

recorrendo à modalidade deôntica ao representar, na estrutura predicativa, um saber ôntico objetivo que também se baseia em uma ação negativa, a de atacar uma liberdade conquistada que ainda perdura na sociedade.

Nesse cenário, na elaboração do primeiro parágrafo, aponta que

[E1] No estado do Paraná, o Projeto de Lei Escola Sem Partido (606/2016) voltou à discussão. No dia 28 de novembro, a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa aprovou parecer favorável e em breve o projeto pode ser votado no plenário da Assembleia Legislativa (Alep). Essa provação (*sic*) contraria a Constituição Federal em seu artigo 206, que prevê “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]” (COSTA, 2018).

Ao introduzi-lo, com base na modalidade delocutiva, L1E1 se desvincula de seu dizer pelo intermédio de uma asserção, como se relatasse um acontecimento externo e anterior ao seu dizer, o que pode ser observado no período: *“No estado do Paraná, o Projeto de Lei Escola Sem Partido (606/2016) voltou à discussão.”*. Nesse âmbito, se volta para o objeto de discurso *“o Projeto de Lei Escola Sem Partido”*, atribuindo-lhe a ação de *“voltar à discussão”*, no intuito de demonstrar, com base no valor modal do verbo selecionado, que recorrentemente torna-se alvo de embates discursivos no estado do Paraná, caracterizando-se como um tema que suscita o debate.

No parágrafo seguinte, também se volta para outro objeto de discurso, *“a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa”*, ao qual atribui o processo de aprovação favorável à votação do projeto, acarretando sua posterior votação na Assembleia Legislativa (ALEP), referente que se torna apto a viabilizar esse acontecimento.

Na retomada dessa ação, L1E1 afirma: *“Essa provação (sic) contraria a Constituição Federal em seu artigo 206, que prevê “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]”*, recorrendo à voz de um I2e2, a *“Constituição Federal”*, por meio de uma modalidade evidencial externa utilizada como fonte de validação do conteúdo proposicional, coorientando-se em uma não-RE.

Ao relacionar o processo designado como *“Essa provação”* ao texto citado, L1E1 emprega a forma verbal *“contraria”*, estabelecendo, no funcionamento da modalidade heterodialógica, um antagonismo entre ambos. Assim, representa a ação de aprovar a lei no pólo negativo do sentido como uma ameaça e o voz constitucional no pólo positivo do sentido como uma garantia fundamental.

No parágrafo seguinte, mantém seu comportamento enunciativo:

[E2] Em decisão recente, o STF suspendeu cautelarmente a aprovação da Lei Escola Sem Partido no estado de Alagoas. Em 2016, o MPF, por meio da Procuradoria Federal Dos Direitos do Cidadão, emitiu a Nota Técnica nº 1/2016 sobre a inconstitucionalidade da referida Lei. Em novembro de 2018, o governador (sic) do Paraná emitiu nota contra o referido projeto de lei. Ainda assim, os deputados da Comissão de Educação da Alep insistem em aprovar a lei (COSTA, 2018).

Na encenação de seu dizer, L1E1 introduz o objeto de discurso STF, atribuindo a ação de suspender “[...] *cautelarmente a aprovação da Lei Escola Sem Partido no estado de Alagoas.*”, no intuito de ilustrar o tratamento dado ao tema por meio da modalidade evidencial e da dêixis espacial.

Por conseguinte, atribui ao objeto de discurso MPF/Procuradoria Federal Dos Direitos do Cidadão, a emissão da “[...] *Nota Técnica nº 1/2016 sobre a inconstitucionalidade da referida Lei.*”, representando-o como um enunciador não-locutor, e3, fonte de validação do PDV da inconstitucionalidade do PL do ESP, ao qual se coorienta em uma não-RE.

Em seguida, informa ainda que o governador em exercício no Paraná, e4, “[...] *emitiu nota contra o referido projeto de lei.*”, Na orientação do sentido, esses enunciador não-locutor também serve de instância de validação do PDV da inconstitucionalidade do PL do ESP na proposição, ao qual L1E1 se coorienta em mais uma não-RE.

Em seguida, ao finalizar o parágrafo, retoma o referente Alep, mobilizando-o como outro enunciador não-locutor, e5, instância de validação do PDV da aprovação da lei do ESP: “*Ainda assim, os deputados da Comissão de Educação da Alep insistem em aprovar a lei.*”, introduzindo-o de forma negativa diante dos anteriores, como ilustra a locução concessiva “*Ainda assim*”. Seu posicionamento antiorientado torna-se mais acentuado na ação atribuída ao objeto de discurso, como ilustra a forma verbal “*insistem*”, que confere um valor modal negativo em relação ao objetivo em questão quando comparado aos verbos empregados anteriormente, tais como suspender e emitir, que assumem um aspecto técnico que resulta do exercício da função pública dos referentes.

Concomitantemente, na gestão do dialogismo externo, L1E1 retoma processos, ações e agentes localizados em Alagoas, o primeiro estado a aprovar, em sua legislação estadual, a implementação de um programa inspirado no Escola Sem Partido, o “Escola Livre”, mobilizando eventos e vozes evidenciais externos na representação enunciativa do seu registro polêmico.

Com base nisso, acrescenta:

[E3] Uma das pretensões da “Lei da mordaza” é o ataque à liberdade, que é uma das conquistas da sociedade moderna que se firmou como valor universal a partir da Revolução Francesa (1789). A respeito da liberdade, Rousseau (1712-1778) em sua obra *Do Contrato Social*, alerta “Povos livres, lembrai-vos desta máxima: A liberdade pode ser conquistada, mas nunca recuperada”. Rousseau, assim como os iluministas, defendia o domínio da razão sobre a visão teocêntrica. A filosofia Iluminista contribuiu para que a burguesia se fortalecesse e, após a Revolução Francesa difundisse tais ideais, legitimando a organização político-ideológica do capitalismo. Como marco desse movimento destaca-se a os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução Francesa, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, dentre outros (COSTA, 2018).

Nesse parágrafo, nota-se que L1E1 permanece utilizando a modalidade delocutiva, recorrendo ainda à modalidade epistêmica ao circunscrever o conteúdo proposicional no domínio de um conhecimento ôntico, o qual passa a integrar a predicação de forma assertiva: “*Uma das pretensões da “Lei da mordaza” é o ataque à liberdade, que é uma das conquistas da sociedade moderna que se firmou como valor universal a partir da Revolução Francesa (1789)*”.

Na construção desse período, nota-se que L1E1 lança mão de um subjetivema, a partir do qual designa o referente como “*Lei da mordaza*” com o intuito de qualificá-lo por meio de uma adjetivação cujo valor modal lhe confere um sentido negativo. Tal recurso é intensificado pela atribuição da ação de atacar a liberdade, a qual, por sua vez, remete à existência de mais ações alinhadas ao seu aspecto negativo ao ser caracterizada como uma de suas “*pretensões*”.

Paralelamente também se vale da modalidade autonímica, estabelecendo a autorrepresentação de uma não-coincidência da palavra com a coisa, na qual aloca esse objeto de discurso entre aspas, no intuito de especificar esse sentido negativo direcionado à proposição da lei, reformulando-a.

No âmbito do dialogismo externo, o sintagma nominal “*Lei da mordaza*” retoma, no espaço público, um cenário polarizado diante da polêmica em questão. Nesse sentido, L1E1 retoma os discursos contrários à lei do ESP, especificamente por meio dessa designação baseada no silenciamento, a qual passou a circular como uma fórmula discursiva.

Por conseguinte, L1E1 opõe tais ações a uma liberdade qualificada positivamente como uma conquista da sociedade moderna, consolidando-se à semelhança de um valor universal. Ao relacionar essa transformação ao contexto da Revolução Francesa, retoma um cenário de combate e de conflito, sentido que é reforçado pelo PDV da liberdade de um l3e6, Rousseau, enunciador locutor que serve como fonte de validação na proposição, da qual se vale por meio de uma citação direta: “*A respeito da liberdade, Rousseau (1712-*

1778) em sua obra *Do Contrato Social*, alerta “Povos livres, lembrai-vos desta máxima: A liberdade pode ser conquistada, mas nunca recuperada”.

Ao introduzi-la, utiliza um verbo de ação, “*alertar*”, o qual serve como um elo entre o seu dizer e o de Rousseau, reconhecido no campo das Ciências Sociais, o qual é ainda definido sob a forma de uma máxima pelo próprio L3e6. Diante desse aviso fundamentado em um princípio, L1E1 coorienta-se em uma não-RE.

Nesse prisma, segue tratando desse objeto de discurso no período posterior, no qual se torna um enunciador-não locutor: “*Rousseau, assim como os iluministas, defendia o domínio da razão sobre a visão teocêntrica.*”, imputando ao referente e aos iluministas, e6, o PDV da razão, aos quais atribui a ação de postular o domínio da razão sobre a vontade divina, coorientando-se em uma não-RE.

Em seguida, L1E1 mobiliza ainda o PDV do iluminismo, a partir de mais um enunciador não-locutor, e7, o qual valida a proposição em sua fundamentação filosófica: “*A filosofia Iluminista contribuiu para que a burguesia se fortalecesse e, após a Revolução Francesa difundisse tais ideais, legitimando a organização político-ideológica do capitalismo.*”. Além disso, imputa ao referente “*A filosofia iluminista*” a ação de impulsionar o fortalecimento de outro objeto de discurso, “*a burguesia*”, atribuindo-lhe o papel de propagar os ideais iluministas e a ascensão do sistema econômico capitalista.

Com base nesses processos, afirma que “*Como marco desse movimento destaca-se a os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução Francesa, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, dentre outros.*”, estabelecendo uma relação intertextual com o lema da Revolução Francesa e com os texto da Declaração no funcionamento externo da gestão dialógica, representando-os positivamente como a materialização dos ideais iluministas.

De forma complementar, L1E1 prossegue;

[E4] No século 18 e 19, o Iluminismo também alimentou o otimismo com as ciências e com as técnicas. No entanto, no século 20 e 21, muitos desses avanços foram responsáveis pela concentração de renda, pelo aumento da pobreza, legitimou imperialismos, colonialismos e, ainda hoje, não foram suficientes para que problemas como a fome, sejam resolvidos, visto a lógica capitalista do acúmulo. Pelo contrário, presenciamos a ampliação do abismo social e econômico existente produzindo ricos cada vez mais ricos e pobres cada vez mais pobres (COSTA, 2018).

Nesse parágrafo, ao permanecer no regime de apagamento enunciativo, L1E1 retoma o PDV de e7, expandindo o alcance dessa corrente ao longo do tempo até alcançar

as ciências: *“No século 18 e 19, o Iluminismo também alimentou o otimismo com as ciências e com as técnicas.”*

Após isso, introduz um posicionamento contrário, antiorientando-se a esse PDV no contexto contemporâneo, como ilustra a oração *“No entanto, no século 20 e 21, muitos desses avanços foram responsáveis pela concentração de renda, pelo aumento da pobreza, legitimou imperialismos, colonialismos e, ainda hoje, não foram suficientes para que problemas como a fome, sejam resolvidos, visto a lógica capitalista do acúmulo.”*. Nesse enunciado, atribui ao referente *“muitos desses avanços”* ações negativas, tais como a concentração de renda, o aumento da pobreza e a consolidação de processos como o imperialismo e o colonialismo. Além disso, mobiliza outro enunciador não-locutor, e8, fonte do PDV do capitalismo como modelo econômico, ao qual L1E1 se antiorienta em uma não-RE.

No período subsequente, ao reforçar sua antiorientação a esse PDV, aponta: *Pelo contrário, presenciemos a ampliação do abismo social e econômico existente produzindo ricos cada vez mais ricos e pobres cada vez mais pobres.”*, fazendo uso da modalidade alocutiva para estabelecer uma relação intersubjetiva com seus interlocutores, como demonstra a forma verbal *“presenciemos”*. Nesse sentido, por meio de um nós plural, lança mão de um processo de nós captações, por meio do qual buscar tornar comum a ação de testemunhar um processo negativo, *“a ampliação do abismo social e econômico”*, a qual é atribuída ao funcionamento do capitalismo.

Ao apontar que esse produz *“ricos cada vez mais ricos e pobres cada vez mais pobres.”*, também utiliza subjetivemas que intensificam os seus efeitos negativos em uma relação de desigualdade a partir da dicotomia benefício x malefício, como demonstra o uso da locução adverbial *“cada vez mais”* em relação respectivamente aos objetos de discurso, *“ricos”* e *“pobres”*.

Em seguida, L1E1 introduz um novo parágrafo:

[E5] As reflexões iniciais nos ajudam a ampliar o contexto em discussão sobre a Lei da Escola Sem Partido e a tentativa de impor a mordaza aos professores, em pleno século 21. O partido do Projeto de Lei Escola Sem Partido, é o partido único. Impõe o pensamento único! Apresenta-se sob viés da neutralidade, no entanto, está carregado de ideologia. Ao impor o silenciamento aos professores diante das questões sociais, econômicas, políticas, de orientação sexual e de gênero, a “Lei da mordaza” nos remete também a períodos sombrios da história do Brasil, como a ditadura militar (1964-1985), em que se criminalizava o pensamento e qualquer ação que divergisse do poder e da ideologia imposta pelos militares (COSTA, 2018).

Ao iniciá-lo, mantém seu comportamento alocutivo e sua enunciação com efeito intersubjetivante, retomando o conteúdo proposicional a partir da designação *“As reflexões*

iniciais”, as quais são representadas como se fossem positivas tanto para L1E1 quanto para os seus interlocutores: *“As reflexões iniciais nos ajudam a ampliar o contexto em discussão sobre a Lei da Escola Sem Partido e a tentativa de impor a mordação aos professores, em pleno século 21.”*. Na oração coordenada, nota-se que os referentes *“a Lei da Escola Sem Partido”* e *“A tentativa de impor a mordação aos professores”* são representados como os antagonistas da cena enunciativa.

Também é possível identificar a expressão da subjetividade de L1E1 na expressão *“em pleno século 21”*, por meio da qual sinaliza a inadequação da *“Lei da Escola Sem Partido”* no âmbito da sociedade contemporânea por meio de um elemento dêitico temporal que remete a um processo de retroação.

No período seguinte, L1E1 lança mão da modalidade delocutiva e da modalidade epistêmica: *“O partido do Projeto de Lei Escola Sem Partido, é o partido único. Impõe o pensamento único! Apresenta-se sob viés da neutralidade, no entanto, está carregado de ideologia.”*, representando o objeto de discurso negativamente na predicação a partir de seu caráter ôntico como *“o partido único”*.

Paralelamente, recorre à forma exclamativa ao apontar que *“Impõe o pensamento único!”*, conferindo a expressão de uma emoção de indignação ao seu registro polêmico. Em seguida, ao finalizar o parágrafo, indica que *“Apresenta-se sob viés da neutralidade, no entanto, está carregado de ideologia.”*, mobilizando mais um enunciador não-locutor, e9, fonte de validação do PDV da neutralidade, o qual permite pressupor a sua aplicação. Ao se antiorientar em uma não-RE, L1E1 acrescenta ao aspecto ôntico do referente estar *“carregado de ideologia”*, intensificando sua representação negativa.

Na finalização do parágrafo, acrescenta que *“Ao impor o silenciamento aos professores diante das questões sociais, econômicas, políticas, de orientação sexual e de gênero, a “Lei da mordação” nos remete também a períodos sombrios da história do Brasil, como a ditadura militar (1964-1985), em que se criminalizava o pensamento e qualquer ação que divergisse do poder e da ideologia imposta pelos militares.”*, atribuindo ao referente *“lei da mordação”* a ação negativa de impor o silenciamento aos docentes em relação aos temas que enumera.

Por conseguinte, atribui a esse objeto de discurso mais uma ação negativa, a de remeter um nóscaptações coletivo à ditadura militar, aproximando-se de seu alocutário ao estabelecer, no funcionamento externo do dialogismo, uma relação interdiscursiva com a ditadura e com a história do Brasil.

Ao tratar desse objeto de discurso, que passa a integrar as ações da cadeia referencial, L1E1 mobiliza um enunciador não-locutor, e10, fonte do PDV da história do Brasil, baseando-se na perspectiva histórica acerca ao informar o seu período de duração, “(1964-1985)”, por meio de uma temporalidade dêitica e ações negativas atribuídas aos militares, coorientando-se a esse PDV, que valida o conteúdo proposicional em mais uma não-RE.

Posteriormente, L1E1 retoma o objeto de discurso “*A lei da mordaza*” sob a forma “*A lei da mordaza do século 21*”:

[E6] A lei da mordaza do século 21, ao criminalizar o estudo das questões políticas, sociais e ideológicas e de gênero, impõe, por exemplo, que não se discuta os limites e as consequências oriundas das concepções liberais e do capitalismo que ao longo dos séculos 19, 20 e 21 produziu uns poucos bilionários à custa da miséria e da pobreza da imensa maioria da população. Dados publicados pelo IBGE, em 2018, apontam para o crescimento da pobreza no Brasil, chegando a 15 milhões de pessoas. Conforme dados da ONG Oxfam, 6 brasileiros possuem a mesma riqueza que 100 milhões de brasileiros (COSTA, 2018).

Por meio de um comportamento delocutivo, atribui a esse referente mais ações negativas, como “*criminalizar o estudo das questões políticas, sociais e ideológicas e de gênero*”, e impor “[...] *que não se discuta os limites e as consequências oriundas das concepções liberais e do capitalismo [...]*”, especificando negativamente o sentido do capitalismo: “[...] *que ao longo dos séculos 19, 20 e 21 produziu uns poucos bilionários à custa da miséria e da pobreza da imensa maioria da população.*”. Também se vale de uma relação explicativa por meio da dêixis temporal, a fim de ilustrar um processo sucessivo, antiorientando-se novamente ao PDV do capitalismo (e8).

Ademais, com base nesse dizer objetivo, se vale de modalidade evidencial ao apontar que “*Dados publicados pelo IBGE, em 2018, apontam para o crescimento da pobreza no Brasil, chegando a 15 milhões de pessoas. Conforme dados da ONG Oxfam, 6 brasileiros possuem a mesma riqueza que 100 milhões de brasileiros.*”, buscando demonstrar seus efeitos no contexto brasileiro. Com essa finalidade, mobiliza mais dois enunciadores não-locutores, o IBGE, e11, fonte de validação do PDV da pobreza, e a ONG Oxfam, e12, fonte do PDV da má distribuição de renda, aos quais L1E1 também se coorienta e mais uma não-RE.

No intuito de introduzir mais elementos, prossegue:

[E7] As questões relacionadas à orientação sexual, ignoradas pelos autores e entusiastas da lei, desconsideram que nos últimos anos os casos de doenças sexualmente transmissíveis, violência doméstica, homofobia e feminicídios aumentaram. Desconsideram ainda que, após atividades de orientação em relação

a essas temáticas, ocorrem casos de estudantes que denunciam abusos sexuais, muitos deles cometidos por pessoas próximas à vítima (COSTA, 2018).

Ao tratar do objeto de discurso “*As questões relacionadas à orientação sexual*”, L1E1 imputa aos autores e entusiastas da lei, e13, um PDV da indiferença, adotando uma postura negativa diante dessas questões ao afirmar que “[...] *desconsideram que nos últimos anos os casos de doenças sexualmente transmissíveis, violência doméstica, homofobia e feminicídios aumentaram. Desconsideram ainda que, após atividades de orientação em relação a essas temáticas, ocorrem casos de estudantes que denunciam abusos sexuais, muitos deles cometidos por pessoas próximas à vítima.*” Com base nesses enunciadores não-locutores, valida o conteúdo proposicional de forma antiorientada em uma não-RE, por meio de uma postura enunciativa de subenunciação desse PDV, que se torna dominado na representação de sua omissão diante das problemáticas em um processo de discordância concordante.

Por conseguinte, acrescenta que

[E8] Assim como na Idade Média se punia os hereges, os opositores políticos, as mulheres consideradas bruxas, pretende-se punir professores/as em pleno século 21. Na Idade Média utilizava-se variados instrumentos de tortura, executados por carrascos. A maioria desses instrumentos levavam a pessoa à morte. No século 21, buscam a aprovação da lei, para legitimar a perseguição, o denunciamento, a criminalização e a punição (COSTA, 2018).

Nesse parágrafo, permanecendo em seu dizer delocutivo, L1E1 também imputa aos referentes, retomados pela forma verbal “*buscam*”, o PDV da perseguição e da punição, caracterizando-os como enunciadores não locutores. Nesse cenário, ao conceber a aprovação da lei, associa seu funcionamento a um agir que remete à Idade Média, evocando ações punitivas direcionadas aos hereges, aos opositores políticos e às mulheres tidas como bruxas, antiorientando-se em uma não-RE.

Na gestão dialógica externa, L1E1 se vale de discursos voltados para ações da igreja católica na Idade Média, processo que resulta da construção de um discurso-paciente traduzido negativamente nos moldes de uma grade semântica histórica que fundamenta seu discurso-agente, resignificando esses eventos na cena enunciativa ao explorar a dimensão semântica do seu registro polêmico.

Em seguida, L1E1 explicita:

[E9] A lei “Escola Sem Partido”, ao amordaçar os professores abre caminho para que os governantes de plantão aprofundem os ataques à educação. O futuro ministro da educação do governo eleito afirmou que os jovens precisam sair do “segundo grau” (palavras do ministro) direto para o mercado de trabalho. Essa visão reforça a lógica neoliberal de que o filho do trabalhador só deve saber ler e fazer

contas. Nessa lógica, o estudante não precisa saber pensar, refletir, entender filosofia, história, geografia, sociologia. Cabe à escola a formação de mão de obra barata para o mercado voraz, sedento pela retirada de direitos dos trabalhadores com vistas à ampliação dos seus lucros (COSTA, 2018).

No primeiro período desse parágrafo, L1E1 relaciona a representação negativa da lei do ESP a mais um referente, “*os governantes de plantão*”, aos quais atribui a possibilidade de perpetuar um processo que designa negativamente como “*ataques à educação*”.

No seguinte, introduz mais um objeto de discurso: “*O futuro ministro da educação do governo eleito*”, atribuindo-lhe a ação de afirmar que “[...] *os jovens precisam sair do segundo grau*” (*palavras do ministro*) *direto para o mercado de trabalho.*”. Nesse enunciado, também recorre à modalidade autonímica para autorrepresentar uma não coincidência da palavra com a coisa ao inserir o sintagma nominal “*segundo grau entre aspas*”, com a finalidade de sinalizar a inadequação dessa nomenclatura, que se encontra em desuso. Em seguida, recorre a mais uma modalidade autonímica por meio do comentário entre aspas “*palavras do ministro*”, estabelecendo uma não coincidência interlocutiva, reiterando, para o interlocutor, que se trata de uma fala do referente.

Concomitantemente, por meio da modalidade heterodialógica, L1E1 mobiliza esse dizer atribuído ao objeto de discurso em questão, construindo-o enunciativamente como mais um enunciador não-locutor, e14, fonte de validação do PDV da instrumentalização do ensino, ao qual se antiorienta em uma não-RE.

A partir desse cenário, acrescenta que “*Essa visão reforça a lógica neoliberal de que o filho do trabalhador só deve saber ler e fazer contas. Nessa lógica, o estudante não precisa saber pensar, refletir, entender filosofia, história, geografia, sociologia.*” Com base nessa ótica, insere o objeto de discurso “*o filho do trabalhador*”, por meio de uma modalidade deôntica que integra, no eixo da conduta, o predomínio de ações restritivas como *dever saber ler* e *dever saber fazer contas*, em oposição a ações como *saber pensar, refletir, entender filosofia, história, geografia e sociologia*, por essas últimas estarem além do permitido por essa visão de ensino.

Nesse sentido, ainda no eixo deôntico, conclui que “*Cabe à escola a formação de mão de obra barata para o mercado voraz, sedento pela retirada de direitos dos trabalhadores com vistas à ampliação dos seus lucros.*”, atribuindo ao referente “*escola*”, nesses termos, o papel de formar futuros trabalhadores como se tal ação se tornasse o seu dever. Paralelamente, a enunciação objetivante de L1E1 também permite identificar a expressão de sua subjetividade, como nas construções “*mão de obra barata*”, “*mercado*

voraz” e “sedento”, os quais, assim como essa ação, também conferem um valor modal negativo a esses elementos do enunciado.

No penúltimo parágrafo, faz saber ainda que

[E10] A tentativa de amordaçar os professores é, também, a tentativa de calar a educação e a ciência para que prevaleçam o pensamento único, o cerceamento das liberdades a fim de criar uma escola e uma sociedade fundamentalista e ditatorial. Esse contexto nos remete a Paulo Freire, patrono da educação brasileira que afirmava: “Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”. (COSTA, 2018)

Nesse processo, por meio da modalidade epistêmica, L1E1 aloca o objeto de discurso “*A tentativa de amordaçar os professores*” em uma predicação direcionada ao seu aspecto ôntico, afirmando que “[...] *é, também, a tentativa de calar a educação e a ciência para que prevaleçam o pensamento único, o cerceamento das liberdades a fim de criar uma escola e uma sociedade fundamentalista e ditatorial.*”. Tal representação negativa é reforçada pela atribuição de ações ao referente, como tentar calar a educação e a ciência e cercear as liberdades, por meio de um dizer objetivante que também se vale de subjetivemas nos sintagmas nominais “*pensamento único*”, “*o cerceamento das liberdades*” e “*uma sociedade fundamentalista e ditatorial*”, a fim de qualificar negativamente as ações e os processos que integram a predicação.

No período posterior, a partir dessa conjuntura, L1E1 mobiliza a figura de Paulo Freire como um enunciador locutor, I4e15, fonte do PDV da educação libertadora, ao qual atribui a ação de afirmar que: “*Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica*”. Ao se coorientar, em uma não-RE, a esse conteúdo proposicional e ao qualificar o seu autor, enquanto objeto de discurso, como “*patrono da educação brasileira*”, L1E1 confere prestígio à sua voz, situando-a, como uma espécie de palavra final no domínio histórico da luta de classes.

Por fim, no último parágrafo, expõe que

[E12] Em tempos de anúncios diários de retrocessos na educação, na liberdade de ensinar e nas condições de trabalho e de valorização dos professores, a necessidade de fortalecer a luta em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, a democratização da educação, a luta por direitos e pela cidadania se faz ainda mais necessária e urgente! (COSTA, 2018).

Com base em um comportamento delocutivo, L1E1 mobiliza um último enunciador não-locutor, e16, com a finalidade de validar o PDV dos problemas da educação, ao qual

se coorienta em uma não-RE por meio da forma assertiva do enunciado e da encenação de mais um saber objetivo.

Partindo desse cenário, L1E1 indica que afeta negativamente a liberdade de ensino, as condições trabalhistas e a valorização dos docentes, objetos de discurso representados de forma negativa por resultarem de um contínuo retrocesso. Desse modo, constata que “[...]a necessidade de fortalecer a luta em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, a democratização da educação, a luta por direitos e pela cidadania se faz ainda mais necessária e urgente!”, tendo na forma verbal “se faz” uma ação autorreflexiva, motivada positivamente por uma necessidade de fortalecimento direcionada a processos que envolvem diferentes lutas, além de subjetivemas que a qualificam, de forma intensa, como “ainda mais necessária e urgente!”. Esse apontamento também é intensificado pelo uso da exclamação, por meio da qual confere um tom de alerta ao seu registro polêmico em sua faceta enunciativo-pragmática ao finalizar o seu dizer.

6.1.8 O fazer enunciativo em T8

'Escola sem Partido': Doutrinação, nunca; perseguição ideológica, jamais – Andrea Ramal

Ensinar a pensar de forma crítica é um dos principais papéis da escola. Fazer a cabeça do estudante, ao contrário, é doutrinação inescrupulosa. Mas será mesmo necessário fazer uma lei sobre “Escola Sem Partido” para estabelecer tais limites?

O movimento Escola sem Partido parte do princípio - legítimo - de que o professor não pode ser aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover as suas concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

Se aprovada a lei que o movimento defende, o professor não poderá favorecer, prejudicar nem constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas. Quando abordar questões políticas, socioculturais e econômicas, terá que apresentar aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias e perspectivas concorrentes a respeito.

Ora, todo professor com a devida ética profissional faz isso. E se ele, ao contrário, abusa da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos para “fazer a sua cabeça”, ou prejudica os alunos por causa das suas convicções, está desvirtuando o processo educacional, que deve incentivar a autonomia intelectual, a reflexão crítica e a capacidade de fazer suas próprias escolhas. É isso o que a educação de hoje requer: formação para a autonomia intelectual.

Quando um professor age sem a ética necessária ao exercício da profissão, cabe ao coordenador pedagógico e ao diretor da escola cuidar do assunto, eventualmente inclusive com punições. Os pais e os próprios estudantes devem ficar atentos para alertar a escola sobre abusos e desvios da função docente.

O mesmo se pode afirmar sobre os livros didáticos. Cabe ao MEC e a cada professor avaliar se um livro didático apresenta cada tema de forma adequada, para contribuir para a visão global e a formação integral do estudante, ou se ele é tendencioso, ofensivo ou tem viés partidário. Nesse caso, o livro jamais deveria ser adotado.

Preocupam, nesta discussão, as interpretações radicais, que podem derivar no patrulhamento ideológico. Podemos imaginar um sem número de situações absurdas: por exemplo, famílias processando escola e professor porque este mencionou determinado pensador, ou porque não deu o mesmo tempo de aula sobre o pensador “concorrente”, ou porque a prova trazia questões sobre determinada linha político-econômica, e assim por diante. Ou, ainda, escolas que abolissem de sua didática os debates ou as leituras mais provocadoras.

Doutrinação nunca; ensinar a pensar, sempre. Isso se faz com leituras, filmes, debates, dinâmicas de interação, oportunidades para que o estudante exponha seus argumentos e aprenda com as visões de todos os outros.

Acreditar que existe educação “neutra” é ingenuidade. Mas é possível, sim, abordar os mais diversos temas e autores de forma instigante e, ao mesmo tempo, respeitosa da autonomia do estudante, estimulando-o a fazer uma leitura crítica da realidade e, com liberdade e consciência, se posicionar como cidadão. Professores com ética e bom senso fazem isso todos os dias.

Na construção enunciativa de T8, nota-se que inicialmente L1E1 estabelece uma relação intertextual no título do texto: *“Escola sem Partido’: Doutrinação, nunca; perseguição ideológica, jamais”*, por meio da paráfrase de um filme de ação da década de 80, *“Retroceder, nunca, render-se, jamais”*, o que ilustra o funcionamento da gestão do dialogismo externo.

Além disso, por meio de uma reformulação desse intertexto, L1E1 introduz o objeto de discurso *“Escola sem Partido”*, associando-o à doutrinação e à perseguição ideológica. Também busca remeter ao cenário fictício desse tipo de gênero cinematográfico em que, geralmente, o enredo entre protagonista e antagonista é centrado em conflitos e lutas corporais. Nesse sentido, por meio da modalidade heterodialógica, observa-se que L1E1 mobiliza um enunciador não-locutor, e2, fonte de validação do PDV dos filmes de ação, ao qual se coorienta em uma não-RE.

Por conseguinte, nota-se ainda que o posicionamento sintático das ações que integram a proposição se associa aos verbos do texto parafraseado. Desse modo, a *doutrinação* ocupa a posição do verbo *retroceder*, enquanto a *perseguição ideológica* ocupa a ação de *render-se*, resignificando o sentido original no título de acordo com o tratamento conferido ao tema polêmico e sensível em questão.

Ao introduzir o texto, L1E1 opta por uma enunciação predominantemente objetivante:

[E1] Ensinar a pensar de forma crítica é um dos principais papéis da escola. Fazer a cabeça do estudante, ao contrário, é doutrinação inescrupulosa. Mas será mesmo necessário fazer uma lei sobre “Escola Sem Partido” para estabelecer tais limites? (RAMAL, 2016).

Nesse parágrafo inicial, emprega a modalidade delocutiva como se reportasse aspectos de uma realidade evidente, o que é reforçado pelo emprego da modalidade epistêmica e da asserção, por meio das quais distribui ações antitéticas na organização da

proposição: *“Ensinar a pensar de forma crítica é um dos principais papéis da escola. Fazer a cabeça do estudante, ao contrário, é doutrinação inescrupulosa.”*, as quais passam a constituir, respectivamente, um pólo positivo e um pólo negativo na orientação do sentido.

Na oração *“Ensinar a pensar de forma crítica é um dos principais papéis da escola.”*, L1E1 lança mão de mais um enunciador não-locutor, e3, fonte de validação do PDV do ensino crítico, ao qual se coorienta em uma não-RE na gestão do dialogismo interno. Ao tratar dessa concepção de ensino, no âmbito da predicação, qualifica-a, de forma superior, como sendo *“o principal papel da escola”* a partir do subjetivema *“principal”*, expressando sua subjetividade na representação de um saber ôntico objetivo.

Na oração seguinte, ao apontar que *“Fazer a cabeça do estudante, ao contrário, é doutrinação inescrupulosa,”* mobiliza mais um enunciador não-locutor, e4, fonte de validação do PDV da doutrinação. No período posterior, L1E1 indaga: *“Mas será mesmo necessário fazer uma lei sobre “Escola Sem Partido” para estabelecer tais limites?”*, estabelecendo uma quase-PEC em relação a esse PDV por meio de uma relação adversativa que o relativiza.

Por sua vez, na construção do sintagma verbal *“fazer a cabeça do estudante”*, no qual especifica o sentido do substantivo *“cabeça”* pelo adjunto adnominal *“do estudante”*, L1E1 representa esse referente como alvo dessa ação negativa. Ainda, intensifica-a por meio do adjetivo *“inescrupulosa”*, subjetivema que viabiliza a expressão de sua qualificação negativa em relação ao processo de *“doutrinação”*.

Na construção da proposição como um todo, o emprego da locução *“ao contrário”* também orienta esse sentido oposto, no qual a dicotomização *ensino crítico x doutrinação* permite ainda retomar pontos de vista distintos por meio da gestão do dialogismo externo, na qual é possível retomar posicionamentos e pontos de vista conflituosos em relação à polêmica do Escola Sem Partido nos discursos circulantes da esfera pública, os quais também se dividem respectivamente em dois campos discursivos no domínio político: o da esquerda e o da direita.

Com base nessa oposição, L1E1 finaliza o parágrafo recorrendo à modalidade interrogativa do enunciado: *“Mas será mesmo necessário fazer uma lei sobre “Escola Sem Partido” para estabelecer tais limites?”*, situando seu questionamento no eixo epistêmico, no qual a distinção entre ensino crítico e doutrinação, assim como seus *“limites,”* passam a integrar o seu caráter ôntico em um quadro de incerteza.

No parágrafo seguinte, aponta que

[E2] O movimento Escola sem Partido parte do princípio - legítimo - de que o professor não pode ser aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover as suas concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias (RAMAL, 2016).

Ainda com base em seu comportamento delocutivo, ao tratar do objeto de discurso “*O movimento escola sem Partido*”, L1E1 atribui a esse objeto de discurso a seguinte ação: “[...] *parte do princípio - legítimo - de que o professor não pode ser [se] aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover as suas concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.*”, situando esse princípio em uma modalidade deôntica que permite vislumbrá-lo no âmbito do dever e da conduta a fim de deslegitimá-las.

Por meio da modalidade heterodialógica, L1E1 se vale de mais um enunciador não-locutor, e4, instância de validação do PDV do princípio do ESP, ao qual se coorienta em uma não-RE. Paralelamente, também lança mão da modalidade autonímica na autorrepresentação de uma não coincidência interlocutiva, a partir da qual se vale do comentário “*legítimo*”, subjetivema a partir do qual qualifica positivamente o sentido desse propósito, a fim de esclarecê-lo aos seus interlocutores.

Posteriormente, aponta:

[E3] Se aprovada a lei que o movimento defende, o professor não poderá favorecer, prejudicar nem constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas. Quando abordar questões políticas, socioculturais e econômicas, terá que apresentar aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias e perspectivas concorrentes a respeito (RAMAL, 2016).

Ao introduzir o parágrafo, L1E1 estabelece uma relação condicional, apontando que “*Se aprovada a lei que o movimento defende, o professor não poderá favorecer, prejudicar nem constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.*”. Nesse processo, atribui ao referente “*a lei que o movimento defende*”, um sentido positivo diante de sua aprovação, em oposição a ações negativas atribuídas aos docentes.

Nesse processo, L1E1 se vale de uma negação polêmica, a partir da qual mobiliza mais um enunciador não-locutor, e5, fonte do PDV da doutrinação e do pressuposto de que é permitido ao professor cometer tais atos, os quais poderiam ser impedidos pela aprovação da lei do ESP.

Por conseguinte, a partir do valor modal do verbo auxiliar poder, também situa a proposição em um eixo deôntico, no qual ações negativas como *favorecer*, *prejudicar* e *constranger* não serão permitidas. No mesmo âmbito, no período seguinte, especifica que

“Quando abordar questões políticas, socioculturais e econômicas, terá que apresentar aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias e perspectivas concorrentes a respeito.”, como se relatasse os deveres do professor em consonância com os preceitos do ESP.

Em seguida, L1E1 sinaliza:

[E4] Ora, todo professor com a devida ética profissional faz isso. E se ele, ao contrário, abusa da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos para “fazer a sua cabeça”, ou prejudica os alunos por causa das suas convicções, está desvirtuando o processo educacional, que deve incentivar a autonomia intelectual, a reflexão crítica e a capacidade de fazer suas próprias escolhas. É isso o que a educação de hoje requer: formação para a autonomia intelectual (RAMAL, 2016).

Ao introduzir o parágrafo, L1E1 encena uma relação de surpresa: *“Ora, todo professor com a devida ética profissional faz isso.”*, na qual se vale da interjeição *“Ora”* para encenar a representação de uma emoção de surpresa, estabelecendo uma quase-PEC em relação ao PDV de e5 ao tratar do objeto de discurso *“professor”*. Também mobiliza mais um enunciador não-locutor, e6, enunciador dóxico fonte do PDV da ética profissional, ao qual se coorienta em uma não-RE ao considerar a sua importância no agir profissional docente.

Com base nessa percepção, acrescenta: *“E se ele, ao contrário, abusa da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos para “fazer a sua cabeça”, ou prejudica os alunos por causa das suas convicções, está desvirtuando o processo educacional [...]”*, encenando um dizer objetivante para fazer saber que o referente, quando abusa ou prejudica os alunos, descumpra esse princípio ético.

Paralelamente, nessa relação, que se baseia na modalidade heterodialógica, também se identifica o emprego da modalidade deontica, a partir da qual postula que esse processo *“[...] deve incentivar a autonomia intelectual, a reflexão crítica e a capacidade de fazer suas próprias escolhas.”*, ações positivas que são associadas à boa conduta educacional e os seus objetivos como instituição responsável pela formação dos indivíduos.

Nesse sentido, conclui que *“É isso o que a educação de hoje requer: formação para a autonomia intelectual.”*, valendo-se ainda da modalidade epistêmica ao se direcionar ao aspecto ôntico da educação, atribuindo a esse referente sua própria exigência em relação ao processo educacional. Para tal, estabelece a imputação do PDV da autonomia intelectual por meio de mais um enunciador não-locutor, e7, ao qual se coorienta em uma não-RE.

No parágrafo posterior, L1E1 aponta:

[E5] Quando um professor age sem a ética necessária ao exercício da profissão, cabe ao coordenador pedagógico e ao diretor da escola cuidar do assunto, eventualmente inclusive com punições. Os pais e os próprios estudantes devem ficar atentos para alertar a escola sobre abusos e desvios da função docente (RAMAL, 2016).

Pelo intermédio da modalidade delocutiva, no primeiro período do parágrafo, L1E1 afirma: *“Quando um professor age sem a ética necessária ao exercício da profissão, cabe ao coordenador pedagógico e ao diretor da escola cuidar do assunto, eventualmente inclusive com punições.”*, encenando uma situação baseada em um possível agir antiético do objeto de discurso *“um professor”*. Ao se direcionar a essa postura negativa, confere-lhe um sentido circunstancial ao indicar uma forma de tratá-la, por meio do emprego dos advérbios *“Quando”* e *“eventualmente”*.

Nesse cenário, estabelece aos referentes *“coordenador pedagógico”* e *“diretor da escola”* a ação de lidar com esse tipo de acontecimento, atribuindo-lhes também a possibilidade de adotar uma postura punitiva caso seja necessário, dever que é integrado à modalidade deôntica, como ilustra a forma verbal *“cabe”*.

No período seguinte, acrescenta *“Os pais e os próprios estudantes devem ficar atentos para alertar a escola sobre abusos e desvios da função docente.”*, mantendo o uso dessa mesma modalidade ao atribuir ações a outros referentes, *“os pais”* e *“os próprios estudantes”*. Tal emprego pode ser observado no sintagma verbal *“devem ficar atentos”*, o qual é relacionado ao ato de *“[...] alertar a escola sobre abusos e desvios da função docente.”*, a fim de estabelecer os papéis a serem desenvolvidos na cena enunciativa.

Desse modo, por meio da designação de objetos de discurso e da distribuição de processos no âmbito escolar e familiar, L1E1 mobiliza mais um enunciador não-locutor, e8, fonte de validação do PDV da comunidade escolar, ao qual se coorienta em mais uma não-RE na gestão do dialogismo interno.

Complementarmente, adiciona que

[E6] O mesmo se pode afirmar sobre os livros didáticos. Cabe ao MEC e a cada professor avaliar se um livro didático apresenta cada tema de forma adequada, para contribuir para a visão global e a formação integral do estudante, ou se ele é tendencioso, ofensivo ou tem viés partidário. Nesse caso, o livro jamais deveria ser adotado (RAMAL, 2016).

No primeiro período desse parágrafo, L1E1 permanece se apagando enunciativamente ao retomar o conteúdo proposicional do parágrafo anterior, por meio da forma *“O mesmo”*, relacionando tal processo ao objeto de discurso *“Os livros didáticos”*. Por meio da asserção, situa a verdade da proposição no eixo do possível. Com base nisso,

aponta: *“Cabe ao MEC e a cada professor avaliar se um livro didático apresenta cada tema de forma adequada, para contribuir para a visão global e a formação integral do estudante, ou se ele é tendencioso, ofensivo ou tem viés partidário.”*, atribuindo aos referentes *“MEC”* e *“cada professor”*, a partir de um dever deôntico, a ação de avaliar a adequação dessas obras.

Ao tratar desse ajustamento, L1E1 opõe duas ações, uma positiva, que pode *“[...] contribuir para a visão global e a formação integral do estudante”*, e uma negativa, que se volta ainda para seu aspecto ôntico como uma alternativa de constatar *“[...] se ele é tendencioso, ofensivo ou tem viés partidário.”*, por meio de um processo dicotômico que retoma, no funcionamento do dialogismo externo, discursos conflituosos que designam, de forma antagônica, um mesmo objeto de discurso no âmbito da polêmica em questão: os livros didáticos.

Posteriormente, L1E1 se direciona para outro referente:

[E7] Preocupam, nesta discussão, as interpretações radicais, que podem derivar no patrulhamento ideológico. Podemos imaginar um sem número de situações absurdas: por exemplo, famílias processando escola e professor porque este mencionou determinado pensador, ou porque não deu o mesmo tempo de aula sobre o pensador “concorrente”, ou porque a prova trazia questões sobre determinada linha político-econômica, e assim por diante. Ou, ainda, escolas que abolissem de sua didática os debates ou as leituras mais provocadoras (RAMAL, 2016).

No primeiro período do parágrafo, L1E1 parte de um comportamento delocutivo ao afirmar: *“Preocupam, nesta discussão, as interpretações radicais, que podem derivar no patrulhamento ideológico.”*. Ao tratar do referente *“as interpretações radicais”*, designa-o de forma negativa por meio do subjetivema *“radicais”* como algo extremo, o que é reforçado pela atribuição da ação *“Preocupam”*, no âmbito das discussões direcionadas ao ESP, e também pela oração adjetiva *“que podem derivar no patrulhamento ideológico”* cujo valor modal do verbo *“podem”* situa essa ação no eixo do possível.

Partindo desse cenário, L1E1 altera o seu posicionamento enunciativo, recorrendo à modalidade alocutiva em uma enunciação intersubjetivante que visa a influenciar o comportamento do alocutário, atribuindo-lhe a ação de imaginar situações específicas qualificadas negativamente como *“absurdas”*, cabendo a esse realizar ou não tal ação.

Com esse intuito, emprega a forma verbal *“Podemos”*, na 1ª pessoa do plural, indicando que tanto L1E1 quanto o seu alocutário possuem a capacidade de recorrer à imaginação para vislumbrar esse cenário negativo associado ao radicalismo: *“Podemos imaginar um sem número de situações absurdas: por exemplo, famílias processando escola*

e professor porque este mencionou determinado pensador, ou porque não deu o mesmo tempo de aula sobre o pensador “concorrente”, ou porque a prova trazia questões sobre determinada linha político-econômica, e assim por diante. Ou, ainda, escolas que abolissem de sua didática os debates ou as leituras mais provocadoras.”

Nesse processo, L1E1 estabelece uma exemplificação, referenciando o objeto de discurso “*famílias*” de forma antagônica ao lhe atribuir a ação de processar a escola e os professores sem que haja um motivo plausível. Ao referente “*escolas*” também é atribuída a ação negativa de abolir debates e leituras, as quais são qualificadas como “*mais provocadoras*”.

Por conseguinte, L1E1 utiliza o sinal de aspas no adjetivo “*concorrente*”, recorrendo à modalidade autonímica na autorrepresentação de uma não coincidência da palavra com a coisa, por meio da qual sinaliza a inadequação dessa escolha lexical para qualificar pontos de vista no âmbito da concepção de ensino adotada pelo ESP.

Ao introduzir o penúltimo parágrafo, retoma o intertexto do título e o PDV de e2:

[E8] Doutrinação nunca; ensinar a pensar, sempre. Isso se faz com. Isso se faz com leituras, filmes, debates, dinâmicas de interação, oportunidades para que o estudante exponha seus argumentos e aprenda com as visões de todos os outros (RAMAL, 2016).

Nesse sentido, se vale da dicotomização para encenar a oposição de dois processos: “*Doutrinação nunca; ensinar a pensar, sempre.*”, conferindo à proposição respectivamente um pólo negativo e um pólo positivo na orientação do sentido. Com base nessa relação, aponta objetivamente uma solução como se fosse o porta-voz de uma verdade anterior ao seu dizer: “*Isso se faz com leituras, filmes, debates, dinâmicas de interação, oportunidades para que o estudante exponha seus argumentos e aprenda com as visões de todos os outros.*”

Em meio à enumeração de instrumentos como leitura, filmes e dinâmica de interação, L1E1 insere o objeto de discurso “*estudante*” como centro de um processo de oportunidades com a finalidade de que “*exponha seus argumentos e aprenda com as visões de todos os outros.*”, situando-o como beneficiário dessas ações que seleciona e organiza estrategicamente.

Posteriormente, finaliza o seu texto:

[E9] Acreditar que existe educação “neutra” é ingenuidade. Mas é possível, sim, abordar os mais diversos temas e autores de forma instigante e, ao mesmo tempo, respeitosa da autonomia do estudante, estimulando-o a fazer uma leitura crítica da realidade e, com liberdade e consciência, se posicionar como cidadão. Professores com ética e bom senso fazem isso todos os dias (RAMAL, 2016).

Nesse parágrafo conclusivo, ao manter sua enunciação com efeito objetivante delocutivo, lança mão da modalidade epistêmica e da asserção para apontar que *“Acreditar que existe educação “neutra” é ingenuidade.”*, direcionando-se ao aspecto ôntico de um saber objetivo com o intuito de inserir a ação em um quadro de certeza. Também a qualifica como uma *“ingenuidade”* na predicação verbal, a qual, ao remeter à falta de bom senso, passa a ter um sentido negativo.

Além disso, recorre à modalidade autonímica, autorrepresentando mais uma não coincidência da palavra com a coisa, integrando-a ao sintagma nominal *“educação “neutra”*, a fim de encenar sua discordância em relação ao funcionamento desse adjetivo como modificador do substantivo educação. Tal palavra também funciona como uma ilha textual que permite isolar o PDV embrionário de um e8, baseado em uma neutralidade recorrente no espaço público como uma palavra-chave do discurso do ESP.

Também lança mão de uma contraposição: *“Mas é possível, sim, abordar os mais diversos temas e autores de forma instigante e, ao mesmo tempo, respeitosa da autonomia do estudante, estimulando-o a fazer uma leitura crítica da realidade e, com liberdade e consciência, se posicionar como cidadão.”*, estabelecendo uma quase-PEC em relação a esse PDV, com a finalidade de apresentar ações positivas em relação ao tratamento dado à diversidade de temas e autores de forma respeitosa e estimulante, as quais têm no referente *“estudante”* um ator de ações positivas relacionadas à realidade e à cidadania. Nesse sentido, L1E1 faz saber, *“Professores com ética e bom senso fazem isso todos os dias.”*, atribuindo tais ações e processos a esse objeto de discurso, qualificado especificamente no campo de ação da ética e do bom senso.

6.1.9 O fazer enunciativo de T9

Escola sem partido ou sem debate? – Joel Pinheiro da Fonseca

Quando fiz o segundo ano do ensino médio, tive de aprender, na aula de geografia, sobre os males da globalização, as vantagens do socialismo e, para completar, a diferença entre mais-valia absoluta e mais-valia relativa. Ao mesmo tempo, não me foram passados nem os rudimentos de oferta e demanda, sistema de preços e vantagens comparativas, tópicos que, estes sim, fazem parte da ciência econômica até hoje.

Meu antigo colégio é um colégio de elite em São Paulo que dá uma excelente formação a seus alunos. E, mesmo ali, esse professor enviesado no conteúdo e autoritário na exposição fazia da aula um espaço de doutrinação. Em muitas escolas do país, a situação é mais grave. Cadeiras de humanas (sempre as ciências humanas!) são transformadas em verdadeiros palcos de pregação ideológico-política. Em geral de esquerda.

Em resposta a isso, movimentos — em geral de direita — têm se formado para combater a doutrinação em sala de aula. Um exemplo é o Escola Sem Partido. Outro é o Projeto Escola Livre, aprovado pelos deputados estaduais de Alagoas: uma lei proíbe a doutrinação ou a indução de posições políticas e religiosas na sala de aula, podendo acarretar até mesmo a demissão do professor. Vitória da liberdade de pensamento? Tenho minhas dúvidas.

Em primeiro lugar, não ficou claro o que está sendo proibido. “Doutrinação” é um termo vago, que pode significar desde o professor que hostiliza alunos que pensam diferente dele até a mera expressão de opinião em sala de aula. O mesmo vale para o verbo “induzir”. Rigorosamente falando, todo ato de ensino induz os alunos a acreditar em algo em que antes não acreditavam.

Outra questão é como isso será fiscalizado. Fiscais de neutralidade ideológica em sala de aula são uma imagem impensável de tão orwelliana. Resta a via da denúncia. Sendo assim, todo aluno ou pai insatisfeito terá em mãos essa arma para comprometer a atividade do professor. “Ele disse uma vez em sala que votaria na Dilma / no Aécio...” Isso sem falar nas sindicâncias inquisitoriais que inevitavelmente seriam abertas a cada acusação.

A lei é, ademais, uma faca de dois gumes que pode servir a quem estiver no poder. Servirá para cercear o ensino da teoria “ateia” da evolução? Ou ainda para obrigar que teorias pseudocientíficas do criacionismo sejam apresentadas em paralelo? Ou para constranger professores religiosos? Seja qual for o caso, é a força física institucionalizada sendo utilizada para resolver embates de ideias.

Dar aula é induzir. A questão é que essa indução pode ser feita de maneira honesta ou desonesta. É natural — e mais, é desejável — que o professor traga sua bagagem cultural, suas ideias e posições, para informar o conteúdo dado em sala. Se é um conteúdo da área de humanas, na qual a objetividade pura está fora de questão, isso fica inevitável. Os próprios alunos se interessam em saber a opinião do professor, seus argumentos, seja para aceitar, seja para contrariar. Instaurar a neutralidade artificial aí apenas cria uma barreira intolerável na relação e na capacidade do professor de formular e dar sua aula.

Abusos sempre acontecerão, e a linha que divide um posicionamento que faz sentido no contexto de uma tentativa de doutrinação só fica clara dentro de cada contexto. Por isso, o melhor é que cada escola encontre suas soluções internas. Jogar para uma lei — colocar a força do Estado diretamente na questão — é instaurar a ameaça de censura e o conflito como norma.

Existe um problema de politização militante no ensino público? Sim. Mas a solução não passa por mais Estado. É perfeitamente possível trazer outras perspectivas para a sala de aula. Basta que professores com ideias diferentes do padrão conquistem seus espaços. Onde estão os professores de outras correntes ideológicas? As pessoas “de direita” não se dispõem a trabalhar na educação?

Tive o privilégio de estudar em uma escola com grande variedade de professores. Se o de geografia do segundo ano era ideológico e autoritário, outros — de todo o espectro político — apresentavam visões e referências diversas e estimulavam o debate. Mais escolas podem ser assim se mais gente — independentemente das crenças — se dispuser a melhorar o sistema por dentro em vez de regulamentá-lo de fora.

Ideias ruins são vencidas não com o silêncio forçado, mas com ideias melhores. Mãos à obra!

Na construção enunciativa de T9, L1E1, na elaboração do título do texto, introduz duas alternativas opostas que servirão de ponto de partida para a sua encenação linguageira: “*Escola sem partido ou sem debate?*”, centrando-se, desse modo, no objeto de discurso “*Escola*”.

A partir desse cenário, inicialmente encena um dizer com efeito subjetivante ao relatar sua experiência:

[E1] Quando fiz o segundo ano do ensino médio, tive de aprender, na aula de geografia, sobre os males da globalização, as vantagens do socialismo e, para completar, a diferença entre mais-valia absoluta e mais-valia relativa. Ao mesmo tempo, não me foram passados nem os rudimentos de oferta e demanda, sistema de preços e vantagens comparativas, tópicos que, estes sim, fazem parte da ciência econômica até hoje. (FONSECA, 2016)

No primeiro parágrafo, L1E1 se implica na cena enunciativa ao empregar a modalidade elocutiva, por meio do emprego de verbos na 1ª pessoa do singular como em “fiz” e “tive” e o pronome oblíquo “me” no segmento “*não me foram passadas*”. Concomitantemente, recorre a um PDV narrado⁴⁰, que o coloca como a fonte de validação interna do seu dizer, assumindo a RE: “*Quando fiz o segundo ano do ensino médio, tive de aprender, na aula de geografia, sobre os males da globalização, as vantagens do socialismo e, para completar, a diferença entre mais-valia absoluta e mais-valia relativa.*”. Desse modo, representa ações e processos direcionados ao ensino e à aprendizagem no âmbito do ensino médio e do ensino de geografia:

Na passagem “[...] *tive de aprender, na aula de geografia, sobre os males da globalização, as vantagens do socialismo e, para completar, a diferença entre mais-valia absoluta e mais-valia relativa*”, nota-se que L1E1 integra o conteúdo proposicional no eixo da modalidade deôntica, situando-o no domínio do dever e da conduta, como se os saberes lhe tivessem sido impostos, tendo conseqüentemente a obrigação de aprendê-los. No funcionamento da modalidade heterodialógica, lança mão de um enunciador não-locutor, e2, fonte do PDV da geografia, antiorientando-se em uma não-RE.

Ademais, ao detalhar o processo de aprendizagem, enumera conteúdos recorrendo a subjetivemas que permitem sua categorização como em “*os males da globalização*”, “*as vantagens do socialismo*”, temas comumente associados ao campo discursivo da esquerda no âmbito de um dialogismo externo, os quais passam a ter um sentido negativo ao integrar sua exposição. Ainda, a expressão “*para completar*” antes dos últimos conteúdos, reforça esse sentido, como se tal processo tivesse ocorrido de forma cansativa, o que permite identificar uma postura de subenunciação desse PDV, que se torna dominado em um processo de discordância concordante.

Posteriormente, com base em uma temporalidade simultânea, recorre à modalidade negativa do enunciado: “*Ao mesmo tempo, não me foram passados nem os rudimentos de oferta e demanda, sistema de preços e vantagens comparativas, tópicos que, estes sim,*

⁴⁰ Na teoria dos Pontos de Vista, o PDV narrado depende da voz de quem narra. Nesse sentido, o focalizador das ações, dos processos e das percepções percebe e pensa narrando.

fazem parte da ciência econômica até hoje.”, mobilizando, por meio de uma negação polêmica, o PDV de um e3, enunciador não-locutor fonte do pressuposto de que conteúdos como “*os rudimentos de oferta e demanda*”, e “*o sistema de preços e vantagens comparativas*” também poderiam ter sido integrados ao processo de aprendizagem. Ao conferir à ausência desse processo um sentido negativo, L1E1 se coorienta em uma não-RE.

De forma complementar, por meio de uma modalização autonímica baseada na autorrepresentação de uma não-coincidência do discurso consigo mesmo, retoma positivamente esses conteúdos na glosa: “*tópicos que, estes sim, fazem parte da ciência econômica até hoje*”, aproximando-se do campo discursivo da direita no funcionamento externo do dialogismo. Na gestão do dialogismo interno, L1E1 se assimila ao campo político concorrente em uma postura de sobre-enunciação desse PDV, que se torna dominante.

Posteriormente, mantém o uso da modalidade elocutiva:

[E2] Meu antigo colégio é um colégio de elite em São Paulo que dá uma excelente formação a seus alunos. E, mesmo ali, esse professor enviesado no conteúdo e autoritário na exposição fazia da aula um espaço de doutrinação. Em muitas escolas do país, a situação é mais grave. Cadeiras de humanas (sempre as ciências humanas!) são transformadas em verdadeiros palcos de pregação ideológico-política. Em geral de esquerda (FONSECA, 2016).

No primeiro período do parágrafo, L1E1 parte da representação de mais um objeto de discurso “*Meu antigo colégio*”, utilizando a modalidade epistêmica para qualificá-lo positivamente em seu caráter ôntico na predicação: “*Meu antigo colégio é um colégio de elite em São Paulo que dá uma excelente formação a seus alunos.*”. Nesse enunciado, nota-se o emprego de subjetivemas que servem de base para sua apreciação, como no caso de “*um colégio de elite em São Paulo*”, que o insere positivamente no domínio econômico, e em “*dá uma excelente formação a seus alunos.*”, ação atribuída ao referente baseada na exaltação de sua competência em formar os “*seus alunos*”, beneficiando-os.

No período seguinte, acrescenta: “*E, mesmo ali, esse professor enviesado no conteúdo e autoritário na exposição fazia da aula um espaço de doutrinação.*”, atribuindo ao objeto de discurso “*esse professor*” o estado de ser “*enviesado no conteúdo e autoritário na exposição*”, e a ação de fazer da sala de aula “*um espaço de doutrinação*”, representando-o como o antagonista da cena enunciativa em relação aos outros referentes. Também é possível identificar que L1E1 mobiliza um e4, enunciador não-locutor fonte de validação do PDV da doutrinação no ensino. Nesse sentido, estabelece uma quase-PEC

por meio do dêitico espacial “*mesmo ali*”, como se não fosse possível ocorrer tal processo na instituição privada da qual foi aluno.

Com base nesse cenário, se vale da modalidade delocutiva como se relatasse algo preexistente ao seu dizer: “*Em muitas escolas do país, a situação é mais grave. Cadeiras de humanas (sempre as ciências humanas!) são transformadas em verdadeiros palcos de pregação ideológico-política. Em geral de esquerda.*”. Nesse processo, se vale da modalidade epistêmica para se direcionar ao aspecto ôntico do referente “*muitas escolas do país*”, no intuito de apontar objetivamente a ocorrência de uma situação qualificada como “*mais grave*” em comparação às escolas privadas.

No período seguinte, se volta para o referente “*Cadeiras de humanas*”, seguido do comentário entre parênteses “*(sempre as ciências humanas!)*”, o qual permite identificar, na modalidade autonímica, a autorrepresentação de uma não coincidência da palavra com a coisa, na qual L1E1 especifica o sentido das ações atribuídas ao referente negativamente, além de encenar a expressão de uma sentimento de indignação pelo uso da exclamação. No período seguinte, finaliza o parágrafo por meio da expressão, “*Em geral de esquerda.*”, a qual confere ainda uma generalidade a esse processo, situando-o especificamente nesse campo político. Dessa forma, retoma o PDV da doutrinação no ensino (e4), coorientando-se em uma não-RE.

Por conseguinte, mantém sua enunciação objetivante:

[E5] Em resposta a isso, movimentos — em geral de direita — têm se formado para combater a doutrinação em sala de aula. Um exemplo é o Escola Sem Partido. Outro é o Projeto Escola Livre, aprovado pelos deputados estaduais de Alagoas: uma lei proíbe a doutrinação ou a indução de posições políticas e religiosas na sala de aula, podendo acarretar até mesmo a demissão do professor. Vitória da liberdade de pensamento? Tenho minhas dúvidas (FONSECA, 2016).

A partir da retomada do conteúdo proposicional anterior, no primeiro período desse parágrafo, L1E1 trata do objeto de discurso “*movimentos*”, designando-o como sendo “*em geral de direita*” em um aposto explicativo. Nesse sentido, lança mão da dicotomia esquerda x direita, ao apontar, de forma assertiva, que “[...] *têm se formado para combater a doutrinação em sala de aula.*”, atribuindo a esse referente uma ação positiva que resulta de uma postura combativa diante da alegação de doutrinação dentro de sala de aula, a qual é atribuída a seus opositores.

No período seguinte, explana: “*Um exemplo é o Escola Sem Partido. Outro é o Projeto Escola Livre, aprovado pelos deputados estaduais de Alagoas [...]*”, recorrendo à modalidade epistêmica para designar como exemplos, na estrutura predicativa, dois objetos

de discurso “*Escola Sem Partido*” e “*Projeto Escola Livre*”. Ao tratar do segundo, atribui sua aprovação ao referente “*deputados estaduais de Alagoas*”, mobilizando ainda um e5, instância de validação de um PDV favorável à aprovação da lei, a qual “[...] *proíbe a doutrinação ou a indução de posições políticas e religiosas na sala de aula, podendo acarretar até mesmo a demissão do professor.*” Com base nessa relação, L1E1 estabelece uma quase-PEC em torno desse PDV ao ponderar: “*Vitória da liberdade de pensamento? Tenho minhas dúvidas.*”, retomando-o a partir de um questionamento baseado na dicotomia vitória x derrota do que designa como “*liberdade de pensamento*”. Assim, no período que finaliza o parágrafo, implica-se novamente na cena enunciativa para inserir a proposição em um quadro de incerteza, operando como instância de validação da proposição pelo intermédio da modalidade subjetiva.

Em seguida, aponta:

[E6] Em primeiro lugar, não ficou claro o que está sendo proibido. “Doutrinação” é um termo vago, que pode significar desde o professor que hostiliza alunos que pensam diferente dele até a mera expressão de opinião em sala de aula. O mesmo vale para o verbo “induzir”. Rigorosamente falando, todo ato de ensino induz os alunos a acreditar em algo em que antes não acreditavam (FONSECA, 2016).

No primeiro período do parágrafo, recorre à forma negativa para indicar primeiramente que “*não ficou claro o que está sendo proibido.*”, estabelecendo que não é possível identificar com clareza do que se trata proibição. Nesse sentido, utiliza a asserção ao apontar que “*Doutrinação*” é um termo vago.”, direcionando-se ao aspecto ôntico de um saber objetivo por meio da modalidade epistêmica, no intuito de predicar como “*um termo vago*” o objeto de discurso “*Doutrinação*”:

Simultaneamente, L1E1 se vale da modalidade autonímica para autorrepresentar uma não coincidência entre a palavra e a coisa ao inserir o referente entre aspas, sinalizando que não é um termo que reconhece no fio do seu discurso. Além disso, busca elucidar “[...] *que pode significar desde o professor que hostiliza alunos que pensam diferente dele até a mera expressão de opinião em sala de aula*”, situando essa significação incerta no eixo do possível, por meio do valor modal do verbo poder.

No período final do parágrafo, afirma ainda que “*O mesmo vale para o verbo “induzir”*”, com a finalidade de estabelecer uma comparação em que situa o referente no mesmo estatuto semântico, empregando novamente a modalidade autonímica e as aspas para encenar uma não coincidência da palavra com a coisa, a fim de lhe conferir um sentido inexato.

Por conseguinte, afirma que “Rigorosamente falando, *todo ato de ensino induz os alunos a acreditar em algo em que antes não acreditavam*”, mobilizando mais um enunciador não-locutor, e6, relacionado ao PDV da indução no ensino, ao qual se coorienta em uma não-RE. De forma generalizada, atribui ao referente “*todo ato de ensino*” o papel de agente da indução e ao referente “*os alunos*”, o papel ser o seu alvo, representando um saber objetivo em seu comportamento delocutivo. Nesse processo, entretanto, L1E1 também expressa a sua subjetividade por meio do subjetivema “*Rigorosamente falando*”, a partir do qual qualifica o seu dizer.

No parágrafo seguinte, acrescenta:

[E7] Outra questão é como isso será fiscalizado. Fiscais de neutralidade ideológica em sala de aula são uma imagem impensável de tão orwelliana. Resta a via da denúncia. Sendo assim, todo aluno ou pai insatisfeito terá em mãos essa arma para comprometer a atividade do professor. “Ele disse uma vez em sala que votaria na Dilma / no Aécio...” Isso sem falar nas sindicâncias inquisitoriais que inevitavelmente seriam abertas a cada acusação (FONSECA, 2016).

Ao tratar do quesito fiscalização, L1E1 aponta: “*Fiscais de neutralidade ideológica em sala de aula são uma imagem impensável de tão orwelliana. Resta a via da denúncia.*”, inserindo o objeto de discurso “*Fiscais de neutralidade ideológica*” para atribuir, por meio da modalidade epistêmica, uma feição inimaginável, a qual se torna acentuada pelo adjetivo “*orwelliana*”. Também mobiliza mais um enunciador, e7, fonte do PDV da fiscalização ideológica, ao qual se coorienta em uma não-RE.

Por conseguinte, recorre ainda a um PDV embrionário, no qual um e8 remete à ficção distópica do escritor George Orwell, conferindo ao referente um aspecto negativo ao ser relacionado a essa realidade. Sob essa ótica, conclui que “*Sendo assim, todo aluno ou pai insatisfeito terá em mãos essa arma para comprometer a atividade do professor. “Ele disse uma vez em sala que votaria na Dilma / no Aécio...” Isso sem falar nas sindicâncias inquisitoriais que inevitavelmente seriam abertas a cada acusação.*”, atribuindo aos referentes “*todo aluno*” e “*pai insatisfeito*” ter, na possibilidade da denúncia, uma arma direcionada à atividade docente.

Nesse cenário, L1E1 se vale de um PDV representado em que encena a fala de um aluno, l2e9: “*Ele disse uma vez em sala que votaria na Dilma / no Aécio...*”. Nesse enunciado, observa-se que introduz dois objetos de discurso “*Dilma*” e “*Aécio*”, por meio de um dialogismo externo que retoma a eleição presidencial de 2014 e o PDV da polarização política entre os eleitores desses presidencialistas, o qual, ao ser retomado por L1E1 de maneira antiorientada em uma não-RE, relaciona o contexto da sala de aula às disputas

políticas, ilustrando que ambos os casos poderiam ser entendidos como um processo relacionado à doutrinação.

A partir disso, finaliza o parágrafo inserindo, com base em seu comportamento delocutivo, mais uma situação *“Isso sem falar nas sindicâncias inquisitoriais que inevitavelmente seriam abertas a cada acusação.”*, como se reportasse um saber externo direcionado ao referente *“sindicâncias inquisitoriais”*, cuja designação retoma mais um PDV embrionário de um e10, enunciador não-locutor que remete ao processo de inquisição da igreja católica, atribuindo um sentido negativo a ação direcionada ao referente. Diante dessa voz, antiorienta-se em mais uma não-RE.

Complementarmente, sinaliza:

[E8] A lei é, ademais, uma faca de dois gumes que pode servir a quem estiver no poder. Servirá para cercear o ensino da teoria “ateia” da evolução? Ou ainda para obrigar que teorias pseudocientíficas do criacionismo sejam apresentadas em paralelo? Ou para constranger professores religiosos? Seja qual for o caso, é a força física institucionalizada sendo utilizada para resolver embates de ideias (FONSECA, 2016).

No primeiro período do parágrafo, L1E1 se volta para o referente *“A lei”*, atribuindo-lhe, a partir da modalidade epistêmica, a predicação de ser *“uma faca de dois gumes que pode servir a quem estiver no poder.”*, recorrendo à voz de um e11, hiperenunciador não-locutor que funciona como instância de validação dessa expressão popular. A partir de seu emprego, confere à dimensão ôntica desse objeto de discurso um caráter duplo que pode pender tanto para o lado positivo quanto para o lado negativo, além de estar, na perspectiva de seu dizer objetivante, em conformidade com o poder vigente.

Por meio de uma postura de coenunciação desse PDV, fundamentado na coexistência de dois lados, em uma concordância concordante e de uma particitação, L1E1 se vale da forma interrogativa para elaborar três perguntas em sua enunciação objetivante: *“Servirá para cercear o ensino da teoria “ateia” da evolução? Ou ainda para obrigar que teorias pseudocientíficas do criacionismo sejam apresentadas em paralelo? Ou para constranger professores religiosos?”*, representando-as como se fossem alternativas sucessivas de ação resultantes desse funcionamento legislativo.

Na primeira, questiona se estará a serviço de um objeto de discurso que denomina como *“teoria “ateia” da evolução”*, autorrepresentando uma não coincidência da palavra com a coisa direcionada à deslegitimação dessa palavra como forma de designar uma perspectiva teórica voltada para a evolução enquanto atribui à lei o papel de cerceá-la..

Dessa maneira, mobiliza o PDV de um e12, enunciador não-locutor do ateísmo, ao qual se antiorienta em uma não-RE.

Na segunda, insere o objeto de discurso “*teorias pseudocientíficas do criacionismo*”, mobilizando mais um enunciador não-locutor, e13, fonte de validação do PDV do criacionismo. Ao representá-lo como um saber que poderia se impor como obrigatório e associá-lo ao criacionismo, L1E se antiorienta em mais uma não-RE ao qualificá-lo como uma pseudociência.

Na terceira, retoma essa proposição, atribuindo-lhe ainda a função de “*constranger professores religiosos*”. Desse modo, por meio desses enunciadores não-locutores, L1E1 encena o seu quadro de questionamento, a fim de conferir um aspecto negativo ao exercício da lei do ESP. Assim, recorre a PVD ideologicamente opostos como o do ateísmo e o do criacionismo, a fim de ilustrar, com base na perspectiva de ambos, sua ineficiência.

Em seguida, mantém seu comportamento delocutivo:

[E9] Dar aula é induzir. A questão é que essa indução pode ser feita de maneira honesta ou desonesta. É natural — e mais, é desejável — que o professor traga sua bagagem cultural, suas ideias e posições, para informar o conteúdo dado em sala. Se é um conteúdo da área de humanas, na qual a objetividade pura está fora de questão, isso fica inevitável. Os próprios alunos se interessam em saber a opinião do professor, seus argumentos, seja para aceitar, seja para contrariar. Instaurar a neutralidade artificial aí apenas cria uma barreira intolerável na relação e na capacidade do professor de formular e dar sua aula (FONSECA, 2016).

No primeiro período do parágrafo, L1E1 utiliza a modalidade epistêmica e a asserção na predicação do objeto de discurso: “*Dar aula é induzir*”, ação que se torna central em seu caráter ôntico. Partindo desse saber objetivante, com efeito de uma verdade que se impõe por si mesma, adiciona: *A questão é que essa indução pode ser feita de maneira honesta ou desonesta. É natural — e mais, é desejável — que o professor traga sua bagagem cultural, suas ideias e posições, para informar o conteúdo dado em sala.*”. Nesse enunciado, retoma o processo que designa como indução a partir de um questionamento dicotômico, com base na oposição honesta x desonesta, por meio da qual apresenta, com base no valor modal do verbo “*pode*”, duas possibilidades distintas e excludentes.

Complementarmente, indica que “*É natural — e mais, é desejável — que o professor traga sua bagagem cultural, suas ideias e posições, para informar o conteúdo dado em sala.*”, direcionando-se a um saber geral que reporta inicialmente como “*natural*” para, em seguida, especificar o seu sentido por meio da autorrepresentação de uma modalidade autonímica voltada para uma não coincidência da palavra com a coisa, em que adiciona

uma informação complementar no intuito de especificar esse saber que se impõe ao ser motivado pela volição.

Além disso, introduz o objeto de discurso “*professor*”, atribuindo-lhe a ação positiva de trazer elementos como sua bagagem cultural, suas ideias e suas posições, associando-os ao conteúdo trabalhado no contexto da sala de aula, como se relatasse um saber objetivo verificável acerca do papel docente.

Posteriormente, volta-se para outro referente:

[E10] Abusos sempre acontecerão, e a linha que divide um posicionamento que faz sentido no contexto de uma tentativa de doutrinação só fica clara dentro de cada contexto. Por isso, o melhor é que cada escola encontre suas soluções internas. Jogar para uma lei — colocar a força do Estado diretamente na questão — é instaurar a ameaça de censura e o conflito como norma (FONSECA, 2016).

No primeiro período do parágrafo, L1E1 insere o objeto de discurso, “*Abusos*”, ao qual se direciona por meio de um comportamento delocutivo e da asserção para relatar um saber externo e anterior ao seu dizer, no qual “*Abusos sempre acontecerão, [...]*”. Em seguida, por meio da coordenação, introduz mais um objeto de discurso “*a linha que divide um posicionamento que faz sentido no contexto de uma tentativa de doutrinação*”, o qual designa a partir da oposição entre “*um posicionamento que faz sentido no contexto*” e “*uma tentativa de doutrinação*”.

Diante desse cenário, direciona sua enunciação com efeito objetivante a uma conclusão: “*Por isso, o melhor é que cada escola encontre suas soluções internas*”, recorrendo à modalidade epistêmica para introduzir, na predicação, o referente “*o melhor*”, designado por meio de um subjetivema que lhe confere um grau de superioridade, e a declaração “[...] *é que cada escola encontre suas soluções internas.*”, atribuindo ao objeto de discurso “*cada escola*” o papel de encontrar internamente soluções para o problema em questão.

No período seguinte, L1E1 adiciona que “*Jogar para uma lei — colocar a força do Estado diretamente na questão — é instaurar a ameaça de censura e o conflito como norma.*”, designando o objeto de discurso a partir de uma ação sem agente, “*Jogar para uma lei*”, a qual é retomada por meio da modalidade autonímica em uma não coincidência da palavra com a coisa, na qual, ao especificar essa ação, trata do referente “*Estado*” como detentor de uma força que se sobreporia à problemática. Após sua glosa, introduz a estrutura predicativa “[...] *é instaurar a ameaça de censura e o conflito como norma.*”, recorrendo à modalidade epistêmica para se dirigir ao seu caráter ôntico, baseando-o na ação de instaurar processos negativos, designados como “*ameaça de censura*” e “*conflito*”.

como norma”. Concomitantemente, identifica-se mais um enunciador não-locutor, e14, instância de validação do PDV da força do Estado, ao qual L1E1 se antiorienta em uma não-RE.

Por conseguinte, instaura novamente um quadro de questionamento:

[E11] Existe um problema de politização militante no ensino público? Sim. Mas a solução não passa por mais Estado. É perfeitamente possível trazer outras perspectivas para a sala de aula. Basta que professores com ideias diferentes do padrão conquistem seus espaços. Onde estão os professores de outras correntes ideológicas? As pessoas “de direita” não se dispõem a trabalhar na educação? (FONSECA, 2016).

No primeiro período do parágrafo, L1E1 utiliza a forma interrogativa: *“Existe um problema de politização militante no ensino público? Sim.”*, a partir da qual questiona a existência de *“um problema de politização militante no ensino público”*. Também reúne, nesse objeto de discurso, palavras que remetem a um sentido negativo, como ilustra o núcleo desse sintagma nominal, *“um problema”*, ao qual direciona uma adjetivação que o designa no âmbito de uma *“politização militante”*, subjetivema que precede sua inserção no contexto específico do ensino público.

No período seguinte, L1E1 responde seu próprio questionamento em sua enunciação com efeito objetivante, por meio de uma única palavra, o advérbio “Sim”, para, no período posterior, se direcionar à sua solução: *“Mas a solução não passa por mais Estado.”* Nesse enunciado, nota-se que L1E1 parte de uma relação adversativa, refutando que o objeto de discurso, designado como *“a solução”*, necessite de mais ação por parte do Estado. Identifica-se ainda a emprego de uma negação polêmica, por meio da qual nega que a solução esteja nessa via, antiorientando-se novamente ao PDV da força estatal (e14).

Posteriormente, mantém-se direcionado a solucionar a questão: *“É perfeitamente possível trazer outras perspectivas para a sala de aula.”*, direcionando seu comportamento delocutivo para a configuração de um cenário de possibilidade, intensificado de forma positiva pelo valor modal do subjetivema *“perfeitamente”*, no qual L1E1 insere a ação de *“[...] trazer outras perspectivas para a sala de aula.”*. Nesse sentido, acrescenta: *“Basta que professores com ideias diferentes do padrão conquistem seus espaços.”*, atribuindo ao objeto de discurso designado como *“professores com ideias diferentes do padrão”* a ação de conquistar seus espaços, isto é, alcançá-lo pelo esforço individual, como se esse saber indicado objetivamente fosse o bastante. Desse modo, mobiliza mais um enunciador não-locutor, e15, instância de validação do PDV do professor padrão, ao qual se coorienta em uma não-RE ao indicar que se orienta por ideias normalizadas.

No período final do parágrafo, se vale de mais questionamentos: *Onde estão os professores de outras correntes ideológicas? As pessoas “de direita” não se dispõem a trabalhar na educação?*, direcionando o primeiro ao referente “*professores de outras correntes ideológicas*”, por meio da indagação de onde se encontram, no intuito de sinalizar que não ocupam o ambiente escolar.

No segundo, “*As pessoas “de direita” não se dispõem a trabalhar na educação?*, retoma o referente sob a forma “*As pessoas “de direita”*”, estabelecendo uma negação polêmica que retoma a voz de mais um enunciador não-locutor, e16, a qual é direcionada à refutação de que as pessoas de direita estariam dispostas a trabalhar na educação. Sendo assim, antiorienta-se a esse PDV enquanto imputa ao referente seu desinteresse por essa área, em mais uma não-RE.

Ademais, faz uso da modalidade autonímica e das aspas no sintagma “*pessoas “de direita”*”, direcionando-se à autorrepresentação de uma não coincidência da palavra com a coisa, a fim de colocar em dúvida a plausibilidade do emprego desse termo para designar o objeto de discurso.

Ao prosseguir, informa:

[E12] Tive o privilégio de estudar em uma escola com grande variedade de professores. Se o de geografia do segundo ano era ideológico e autoritário, outros — de todo o espectro político — apresentavam visões e referências diversas e estimulavam o debate. Mais escolas podem ser assim se mais gente — independentemente das crenças — se dispuser a melhorar o sistema por dentro em vez de regulamentá-lo de fora (FONSECA, 2016).

No primeiro período, a partir da retomada de sua enunciação subjetivante, L1E1 se vale da modalidade elocutiva, constituindo-se como fonte de validação de um conteúdo proposicional baseado em sua experiência: “*Tive o privilégio de estudar em uma escola com grande variedade de professores.*”, qualificando positivamente como “*privilégio*” o fato de ter estudado em um escola diversificada em seu corpo docente.

No seguinte, sinaliza: “*Se o de geografia do segundo ano era ideológico e autoritário, outros — de todo o espectro político — apresentavam visões e referências diversas e estimulavam o debate.*”, qualificando o objeto de discurso “[*professor*] de geografia do segundo ano” como “*ideológico*” e “*autoritário*”, representando-o como o antagonista em relação ao referente “*outros [professores]*”, por meio da atribuição de ações positivas como apresentar visões e referências diversificadas e estimular o debate.

Por conseguinte, utiliza a modalidade autonímica em uma não coincidência da palavra com a coisa, valendo-se de uma glosa para detalhar que esse referente era “*de*

todo espectro político”, especificando o sentido no intuito de ilustrar a viabilidade de uma conjuntura plural, mesmo diante de existência de um professor que destoasse desse conjunto.

Com base nisso, conclui: *“Mais escolas podem ser assim se mais gente — independentemente das crenças — se dispuser a melhorar o sistema por dentro em vez de regulamentá-lo de fora.”*, retomando o comportamento delocutivo para, indicar que *“Mais escolas podem ser assim”*, atribuindo ao objeto de discurso *“Mais escolas”* o papel de ter um funcionamento similar ao da instituição privada tratada anteriormente, integrando-o ao eixo do possível por meio do valor modal da forma verbal *“podem”*.

Também se direciona para o objeto de discurso *“mais gente”*, recorrendo ao uso de mais uma modalidade autonímica na glosa *“independentemente das crenças”*, a qual é direcionada a uma não coincidência da palavra com a coisa, por meio da qual especifica que não precisa estar subordinado a crenças, atribuindo-lhe, com base em uma relação condicional, a ação de *“se dispuser a melhorar o sistema por dentro em vez de regulamentá-lo de fora”*. Recorre ainda à dicotomia interno x eterno para determinar a forma mais adequada de contribuir para a melhoria do ensino.

Após estipular a orientação do sentido, conclui:

[E13] Ideias ruins são vencidas não com o silêncio forçado, mas com ideias melhores. Mãos à obra! (FONSECA, 2016).

Por meio da modalidade epistêmica e da modalidade delocutiva, L1E1 trata do objeto de discurso *“Ideias ruins”*, centrando-se na encenação de um saber ôntico para afirmar, a partir de sua predicação, que *“são vencidas não com o silêncio forçado, mas com ideias melhores.”*

Por conseguinte, estabelece mais uma negação polêmica na qual identifica-se mais um enunciador não-locutor, e17, instância de validação do PDV relacionado ao silenciamento por meio da força. Com base em uma relação adversativa, L1E1 se antiorienta, apontando que *“[são vencidas] com ideias melhores”*.

Observa-se ainda o investimento de sua subjetividade nos subjetivemas *“ruins”*, pólo negativo do sentido, e *“melhores”*, pólo positivo do sentido, por meio dos quais estabelece uma relação referencial direcionada ao substantivo *“ideias”*, em dois momentos, de forma antagônica. Diante disso, finaliza o parágrafo e o texto com base na modalidade alocutiva, por meio do vocativo *“Mãos à obra!”*, implicando o seu interlocutor na cena enunciativa, a fim de também lhe atribui o papel de contribuir ativamente com a melhoria da problemática em questão.

6.1.10 O fazer enunciativo em T10

Por escolas boas, sem partido e sem religião – Ruth de Aquino

A educação é tão indigente que o debate é desviado para doutrinação política, religiosa e de gênero

Escolas, públicas e privadas, deveriam ensinar. O alfabeto primeiro. Depois português, matemática, história, geografia e ciências. Artes e cidadania. Pelos índices alcançados por nossos adolescentes, nem o básico se consegue no Brasil. A educação é tão indigente, as instalações são tão precárias, o bullying é tão violento e o nível dos professores mal remunerados é tão baixo que o debate é desviado para a doutrinação política, religiosa e de gênero.

Não me interessa se aluno pode usar saia, se aluna pode usar shortinho, se tem uniforme ou não. Não gostaria de matricular filhos em escolas que cultivassem uma doutrina – política ou religiosa –, fosse ela qual fosse. A maioria absoluta das famílias brasileiras deseja que o filho não perca aulas, que os professores não faltem, que o ensino prepare para um mercado competitivo. E que as escolas sejam centros de reflexão, e não de formação de soldadinhos de esquerda ou de direita ou de padres e freiras. Sou, como a maioria, contra a imposição de uma ideologia ou de uma fé. A diversidade continua a ser o melhor caminho.

A escola escolhida por meus pais estava longe de ser a ideal – mas os professores eram excelentes. Cursei o antigo primário numa escola militar em Copacabana em que menina também usava gravata e onde os alunos cantavam hinos no início do recreio. Obedecia-se à sineta para voltar à sala de aula. Tive aula de catecismo, com direito a missal – o livrinho católico com ritos e orações. Meninas tinham aula de prendas domésticas, só elas. Enquanto os meninos faziam futebol. Adulta, eu me tornei antimilitarista, agnóstica e uma nulidade em culinária e costura. Deploro a interferência de partidos e igrejas nas escolas. Deploro a discriminação a meninas – e a meninos.

Hoje, vejo os pais no maior dilema ao escolher a escola. Se é longe, não quero. Se tem santo no nome, não quero. Se tem professor comunista ou militar, não quero. Se é rígida demais, não quero. Se é liberal demais, não quero. Drogas, aborto e transexualidade? Não quero esse debate em sala de aula. Ah, quero uma escola bilíngue para meu filho não precisar ficar no Brasil.

A massa dos pais não tem direito a dilema existencial, político ou religioso. As mães – sempre elas – ficam em filas imensas para tentar matricular suas crianças em qualquer escola pública. Que seja perto de casa ou, no interior do Brasil, a quilômetros de asfalto, mata, terra batida, córregos, rios. Que tenha giz, quadro-negro e ao menos um professor dedicado. Que sirva merenda escolar. Que tenha banheiro e papel higiênico. Que tenha teto e chão. Mãe briga e chora por não ter onde alojar filhos em idade escolar.

No Brasil privilegiado, os pais nunca pensam em matricular seus filhos em escolas públicas. E o motivo é simples. Acham o ensino pior e antiquado, acham as instalações hor-ro-ro-sas e não querem que seus pimpolhos percam o ano letivo por greves de professores e funcionários ou por ocupações de colegas. O Brasil mais culto é um Brasil dividido. Uma minoria vibra com as ocupações de escolas públicas contra a PEC disso e daquilo. Uma parte se entusiasma e se emociona com a jovem Ana Júlia, aos 16 anos mais articulada que 90% de nossos congressistas. Uma outra parte não dá like no discurso de Ana Júlia a favor das ocupações e só deseja que seus filhos passem no Enem. Ninguém quer o adiamento das provas.

Movimentos estudantis por melhor ensino são legítimos em qualquer lugar do mundo. No Brasil ou na França – país em que quase todo ano alguma escola ou universidade é ocupada por estudantes em protesto –, os governos sempre reagem mal, a polícia abusa na repressão, a falta de diálogo é a tônica do processo, os exageros acontecem de lado a lado. Em Curitiba, o adolescente Lucas Mota, de 16 anos, morreu com uma facada desfechada pelo colega numa escola ocupada. Ana Júlia acusou os deputados de ter “as mãos sujas de sangue”. Precisa voltar a estudar lógica.

O maior desafio do Brasil transcende o combate à desigualdade. Resvala na falta de valores, que deveriam ser passados também pelas famílias. Nossa regra é o desvio de função. Escolas deveriam ensinar. Alunos deveriam estudar. Deputados e senadores não deveriam enforçar dias úteis nem roubar. Vereadores não deveriam aprovar sua própria aposentadoria especial. Prefeitos e seus aliados não deveriam rezar o pai-

nosso e transformar Deus em correligionário, como fez o pastor Marcelo Crivella, de mãos dadas com tucanos, no Rio de Janeiro. Hospitais deveriam ter leitos, medicamentos, tomógrafos e ser centros de cura, não centros de humilhação e doença, interditados pela vigilância sanitária. Policiais deveriam garantir a segurança, e não sair matando jovens inocentes. O desvio de função nos deixa sem teto e sem chão.

Na construção enunciativa de T10, L1E1 parte de um dizer com efeito objetivante, centrando-se inicialmente no referente “*escolas*”, como ilustra o título, “*Por escolas boas, sem partido e sem religião*”, no qual a preposição “*por*” introduz uma relação baseada na ideia de troca entre escolas com partido e com religião por escolas boas. Nesse sentido, o subjetivem “*boas*”, que ilustra a expressão de sua subjetividade, qualifica o objeto de discurso escola a fim de dissociá-lo da integração religiosa e partidária.

Em seu subtítulo, L1E1 acrescenta: “*A educação é tão indigente que o debate é desviado para doutrinação política, religiosa e de gênero.*”, direcionando-se ao referente “*A educação*” por meio da modalidade epistêmica com a finalidade de representar um saber ôntico objetivo. Para tal, faz uso, na estrutura predicativa, do subjetivema “*tão indigente*”, associando ao objeto de discurso um efeito de sentido negativo de carência, o qual é intensificado pelo advérbio “*tão*”. Desse modo, atribui-lhe a ação de promover um processo de desvio que também se torna negativo ao desviar o debate do domínio da educação para o domínio da “*doutrinação política, religiosa e de gênero*”.

Posteriormente, L1E1 mantém a encenação de seu dizer objetivo:

[E1] Escolas, públicas e privadas, deveriam ensinar. O alfabeto primeiro. Depois português, matemática, história, geografia e ciências. Artes e cidadania. Pelos índices alcançados por nossos adolescentes, nem o básico se consegue no Brasil. A educação é tão indigente, as instalações são tão precárias, o bullying é tão violento e o nível dos professores mal remunerados é tão baixo que o debate é desviado para a doutrinação política, religiosa e de gênero (AQUINO, 2016).

No primeiro parágrafo do texto, L1E1 insere a sua proposição no eixo da modalidade deôntica: “*Escolas, públicas e privadas, deveriam ensinar. O alfabeto primeiro. Depois português, matemática, história, geografia e ciências. Artes e cidadania.*”, por meio da qual caracteriza o ato de ensinar esses conteúdos como um dever, atribuindo-o ao referente “*Escolas*”, especificando que esse inclui tanto as públicas quanto as privadas. Na gestão do dialogismo interno, mobiliza um enunciador não-locutor dóxico, e2, fonte de validação do PDV do papel escolar, ao qual se coorienta em uma não-RE ao determinar o que deveria ser ensinado por essas instituições.

Paralelamente, seu investimento subjetivo pode ser identificado na forma como seleciona e organiza os conteúdos de forma hierarquizada, conferindo destaque ao

processo de alfabetização, o qual é enumerado como um saber primordial ao desenvolvimento de outros conhecimentos, como português, matemática, história, geografia e ciências, alocando, em um segmento separado, o ensino de Artes e de cidadania. No funcionamento da modalidade heterodialógica, tal organização também revela a presença de um e3, enunciador não-locutor fonte do PDV do ensino conteudista, ao qual se coorienta em uma não-RE ao representar enunciativamente esses elementos.

Em seguida, L1E1 lança mão da modalidade elocutiva no período “*Pelos índices alcançados por nossos adolescentes, nem o básico se consegue no Brasil.*”, mobilizando mais um enunciador não-locutor, e4, o referente “*índices alcançados por nossos adolescentes*”, o qual serve como fonte de validação para o PDV dos indicadores educacionais. Ainda, designa genericamente esse objeto de discurso, utilizando-o, por meio da modalidade evidencial, como uma forma de ilustrar um processo negativo associado à educação brasileira, coorientando-se em mais uma não-RE.

Ademais, por meio da modalidade alocutiva, nota-se a encenação de uma relação intersubjetiva no sintagma nominal “*nossos adolescentes*”, na qual o determinante “*nosso*”, ao caracterizar um processo de nóscaptações, permite a encenação de uma responsabilidade em comum em relação a esse referente, o que é intensificado pela implicação de L1E1 e de seu alocutário em um cenário negativo no qual “*nem o básico se consegue no Brasil*”. Identifica-se assim mais um enunciador não-locutor, e4, fonte de um PDV baseado na eficiência da educação básica, ao qual se antiorienta ao reportar a sua inaplicabilidade em uma não-RE.

No último período do parágrafo, acrescenta: “*A educação é tão indigente, as instalações são tão precárias, o bullying é tão violento e o nível dos professores mal remunerados é tão baixo que o debate é desviado para a doutrinação política, religiosa e de gênero.*”, acrescentando à indigência e ao desvio do debate educacional, antecipados no subtítulo, elementos como, *instalações precárias, bullying violento e nível baixo de professores mal remunerados*, por meio de subjetivemas que ilustram seu investimento subjetivo ao qualificá-los negativamente, o que é intensificado pelo uso do advérbio “*tão*”. Concomitantemente, também se vale da modalidade epistêmica para atribuir a esses elementos, na condição de objetos de discurso, uma predicação direcionada à representação de seu aspecto ôntico.

Paralelamente, no funcionamento da modalidade heterodialógica, L1E1 mobiliza um e5, enunciador não-locutor fonte do PDV dóxico dos problemas da educação, coorientando-se em uma não-RE ao estabelecer uma paradigma designacional que o retoma como tema

principal no modo de atribuição de referentes. Na dinâmica do dialogismo externo, retoma discursos relacionados ao que, nas discussões do espaço público, designou-se como um processo de sucateamento e de desmonte da educação pública em oposição ao discurso da doutrinação veiculado pelo ESP.

No parágrafo seguinte, implica-se subjetivamente em seu dizer:

[E2] Não me interessa se aluno pode usar saia, se aluna pode usar shortinho, se tem uniforme ou não. Não gostaria de matricular filhos em escolas que cultivassem uma doutrina – política ou religiosa –, fosse ela qual fosse (AQUINO, 2016).

A partir da modalidade elocutiva, L1E1 assume, inicialmente, a RE do conteúdo proposicional, valendo-se forma negativa para encenar um estado de desinteresse em situações que envolvem o referente “*aluno*”, as quais são condicionadas ao vestuário e designadas por meio de ações como *um aluno usar saia*, *uma aluna usar shortinho*, ou *ter ou não o uniforme escolar*. Na gestão do dialogismo interno, baseia-se em mais um enunciador não-locutor, e5, fonte do PDV da padronização do vestuário, ao qual se antiorienta em mais uma não-RE. Também lança mão da modalidade subjetiva e da modalidade deôntica, a partir do valor modal do verbo *poder*, a fim de situar a proposição e o seu registro polêmico no âmbito de uma conduta orientada pelo dever.

Nesse cenário, L1E1 representa um estado de indisposição: “*Não gostaria de matricular filhos em escolas que cultivassem uma doutrina – política ou religiosa –, fosse ela qual fosse.*”, recorrendo a uma negação polêmica a fim de refutar o PDV de um e6, enunciador não-locutor fonte do PDV da doutrinação política, estabelecendo uma quase-PEC ao indicar, na assunção da RE, que a doutrinação pode ser cultivada tanto no âmbito político quanto no religioso.

No funcionamento do dialogismo externo, no enunciado “*Não me interessa se aluno pode usar saia, se aluna pode usar shortinho, se tem uniforme ou não.*”, L1E1 retoma o discurso da ideologia de gênero, umas das pautas do ESP e da extrema direita política, representando uma situação baseada na permissão de um aluno poder ou não usar saia. De modo similar, encena a possibilidade de uma aluna poder ou não usar shortinho, estabelecendo também uma relação dialógica com o discurso do conservadorismo, o qual também tende a integrar o seu campo discursivo. Sendo assim, por meio da interdiscursividade, resgata discursos que circulam nas ramificações do espaço público, servindo de base para posicionamentos divergentes direcionados ao tratamento do tema polêmico e sensível em questão.

Em seguida, adota em comportamento delocutivo:

[E3] A maioria absoluta das famílias brasileiras deseja que o filho não perca aulas, que os professores não faltem, que o ensino prepare para um mercado competitivo. E que as escolas sejam centros de reflexão, e não de formação de soldadinhos de esquerda ou de direita ou de padres e freiras. Sou, como a maioria, contra a imposição de uma ideologia ou de uma fé. A diversidade continua a ser o melhor caminho (AQUINO, 2016).

No primeiro período do parágrafo, por meio da modalidade delocutiva, L1E1 introduz o objeto de discurso “*A maioria absoluta das famílias brasileiras*”, atribuindo-lhe o desejo de que “*o filho não perca aulas, que os professores não faltem, que o ensino prepare para um mercado competitivo.*”. Ao tratar dos alvos dessa ação, associa-os ao acompanhamento escolar, ao comprometimento profissional dos docentes e à preparação para o mercado profissional, conferindo-lhes um sentido positivo na orientação do sentido, o que é intensificado pelo subjetivema “*a grande maioria absoluta*”, que o quantifica de forma predominante e conjunta no contexto de todas as famílias brasileiras.

Sob esse enquadre, no período seguinte, acrescenta: “*E que as escolas sejam centros de reflexão, e não de formação de soldadinhos de esquerda ou de direita ou de padres e freiras.*”, representando o objeto de discurso “*escolas*” como mais um alvo desse desejo. Também estabelece a oposição entre “*serem centros de reflexão*”, ação situada no pólo positivo do sentido e “*serem centros de formação de soldadinhos de esquerda ou de direita ou de padres e freiras*”, ação alocada no pólo negativo do sentido. Dessa maneira, por meio dessas designações, retoma a polarização social externa entre a esquerda e a direita política, incorporando-a à faceta semântica do seu registro polêmico.

Na gestão do dialogismo interno, utiliza uma negação polêmica ao refutar o pressuposto de um e7, mais um enunciador-não locutor que opera como fonte do PDV da doutrinação política da esquerda, estabelecendo uma quase-PEC ao indicar que esse processo também pode se basear na ideologia da direita política e da religião. Concomitantemente, identifica-se ainda o subjetivema “*soldadinhos*” no diminutivo, cujo valor modal ilustra o seu investimento subjetivo direcionado a um efeito de sentido de depreciação dessa palavra pertencente ao campo militar, assim como dos objetos de discurso que designa.

Na gestão dialógica externa, no que tange ao emprego da forma “*soldadinhos*”, L1E1 se direciona a um discurso relacionado à obediência militar como paradigma da ordem e do nacionalismo, o qual, ao ser associado às pautas da extrema direita e à proposta do Escola Sem Partido, na esfera pública, também passou a ser relacionado à formação

educacional dos estudantes brasileiros, juntamente com a instância familiar e religiosa nos moldes dessa vertente política.

Posteriormente, L1E1 retoma o uso da modalidade elocutiva:

[E4] A escola escolhida por meus pais estava longe de ser a ideal – mas os professores eram excelentes. Cursei o antigo primário numa escola militar em Copacabana em que menina também usava gravata e onde os alunos cantavam hinos no início do recreio. Obedecia-se à sineta para voltar à sala de aula. Tive aula de catecismo, com direito a missal – o livrinho católico com ritos e orações. Meninas tinham aula de prendas domésticas, só elas. Enquanto os meninos faziam futebol. Adulta, eu me tornei antimilitarista, agnóstica e uma nulidade em culinária e costura. Deploro a interferência de partidos e igrejas nas escolas. Deploro a discriminação a meninas – e a meninos (AQUINO, 2016).

Ao inserir mais um parágrafo, lança mão de um PDV narrado, permitindo a identificação da RE ao se implicar como fonte da proposição na encenação de uma autodiegese: *“A escola escolhida por meus pais estava longe de ser a ideal – mas os professores eram excelentes.”*. Nesse enunciado, ao sequencializar as ações que narra, inicia pelo objeto de discurso *“meus pais”*, aos quais atribui a ação de escolher uma escola que designa como *“longe de ser ideal”*,

Em seguida, informa: *“Curvei o antigo primário numa escola militar em Copacabana em que menina também usava gravata e onde os alunos cantavam hinos no início do recreio.”*. Nesse enunciado, introduz a ação de cursar o que designa como *“antigo primário”*, alocando-a espacialmente *“numa escola militar em Copacabana”*, isto é, em uma instituição escolar administrada por militares, em um bairro do Rio de Janeiro. Também especifica que nesse local *“menina também usava gravata”*, atribuindo ao referente *“menina”* a ação de usar gravata assim como os meninos, como ilustra o uso do advérbio *“também”*, o que permite inferir que essa peça de vestuário era utilizada tanto pelo gênero feminino quanto pelo masculino.

No funcionamento da modalidade heterodialógica, por meio dessa relação, L1E1 retoma o PDV de e5, relacionado à padronização do vestuário, antiorientando-se novamente em mais uma não-RE ao mostrar seu desinteresse pela distinção do uso de gravata com base no gênero. No domínio externo, remete ao discurso em torno da noção de ideologia de gênero, uma das pautas do ESP e da extrema direita política que passou a compor as discussões no espaço público, configurando um cenário polêmico polarizado entre seus defensores e seus críticos.

Por conseguinte, ao informar que *“os alunos cantavam hinos no início do recreio”*, L1E1 atribui ao objeto de discurso *“os alunos”* realizarem cotidianamente essa ação. Nesse processo, mobiliza o PDV do hábito escolar, permitido a identificação de mais um

enunciador não-locutor, e8, sua fonte de validação, ao qual se coorienta em uma não-RE ao fazer alusão a essa prática cuja função principal é a exaltação de algum aspecto histórico-cultural.

Na oração seguinte, acrescenta que *“Obedecia-se à sineta para voltar à sala de aula.”*, afastando-se pontualmente do seu dizer para centrar-se na ação *“Obedecia-se”*, sem atribuí-la a algum sujeito específico por meio da indeterminação do verbo. Nesse sentido, generaliza o ato de cumprir, por meio de uma sineta, a ordem de *“voltar à sala de aula”*, retomando o PDV de e8 ao exemplificar mais um costume, encenando uma situação em que se realiza um ato escolar diretivo.

No período subsequente, acrescenta: *“Tive aula de catecismo, com direito a missal – o livrinho católico com ritos e orações. Meninas tinham aula de prendas domésticas, só elas. Enquanto os meninos faziam futebol.”*, narrando mais uma atividade da qual foi protagonista, uma *“aula de catecismo”*, voltando-se para uma prática religiosa.

Ao tratá-la, se direciona para o referente *“missal”*, empregando a modalidade autonímica para autorrepresentar uma não coincidência entre a palavra e a coisa, por meio de uma glosa que especifica o seu sentido ao designá-lo a partir de sua aparência e de sua composição, como nota-se em *“o livrinho católico com ritos e orações”*. Nesse sentido, ilustra o funcionamento de um processo pertencente ao catolicismo, *“com direito”* a distribuição de missais para os seus participantes, os alunos. Identifica-se assim a presença de mais um enunciador não-locutor, e9, fonte do PDV do catolicismo, mobilizado como mais uma instância de validação.

Nos dois últimos períodos seguintes, L1E1 afirma que *“Meninas tinham aula de prendas domésticas, só elas. Enquanto os meninos faziam futebol.”*, relacionando o objeto de discurso *“meninas”* a uma prática voltada para o ambiente doméstico. Ao descrever que se direcionava *“só elas”*, lança mão de uma e10, fonte do PDV das atividades organizadas por gênero, ao qual se antiorienta em uma não-RE ao indicar a restrição dessa tarefa às meninas, o que é reforçado pela oração seguinte *“Enquanto os meninos faziam futebol”*, a partir da qual apresenta, de forma paralela, uma atividade esportiva associada ao referente *“meninos”*, estabelecendo uma oposição entre o doméstico e o recreativo.

Nos dois períodos seguintes, assere: *“Adulta, eu me tornei antimilitarista, agnóstica e uma nulidade em culinária e costura.”*, designando-se como adulta enquanto retoma processos de sua formação educacional na escola militar por meio da modalidade autodialógica. Nesse sentido, autodeclara-se *“antimilitarista, agnóstica e uma nulidade em culinário e costura”*, retomando o PDV de e5, da doutrinação política, de forma antiorientada

ao ilustrar que não foi doutrinada pelos processos de sua formação escolar, no âmbito militar, político e de gênero.

Em seguida, nos dois períodos que finalizam o parágrafo, L1E1 declara: “*Deploro a interferência de partidos e igrejas nas escolas. Deploro a discriminação a meninas – e a meninos.*”, engajando-se na encenação de seu dizer subjetivante, por meio do qual, como fonte de validação da proposição, direciona seu desagrado a processos negativos que o motivam, como a “*a interferência de partidos e igrejas nas escolas*” e a “*discriminação a meninas – e a meninos*”, conferindo ainda um tom de indignação ao seu dizer e à faceta enunciativo-pragmática de seu registro polêmico.

No parágrafo posterior, sinaliza:

[E5] Hoje, vejo os pais no maior dilema ao escolher a escola. Se é longe, não quero. Se tem santo no nome, não quero. Se tem professor comunista ou militar, não quero. Se é rígida demais, não quero. Se é liberal demais, não quero. Drogas, aborto e transexualidade? Não quero esse debate em sala de aula. Ah, quero uma escola bilíngue para meu filho não precisar ficar no Brasil (AQUINO, 2016).

Com base em seu comportamento elocutivo, utiliza a asserção: “*Hoje, vejo os pais no maior dilema ao escolher a escola.*”, centrando-se no referente “*os pais*” e no que designa como um “*dilema*” que dificultaria o processo de escolha da instituição de ensino. Com base nisso, elabora um PDV representado desses pais, e11, enunciador não-locutor do dilema da escolha escolar, como se relatasse ações e comportamentos que foram observados: “*Se é longe, não quero. Se tem santo no nome, não quero. Se tem professor comunista ou militar, não quero. Se é rígida demais, não quero. Se é liberal demais, não quero. Drogas, aborto e transexualidade? Não quero esse debate em sala de aula. Ah, quero uma escola bilíngue para meu filho não precisar ficar no Brasil.*”. Dessa maneira, elenca situações relacionadas a temas como distância, nomenclatura da escola, orientação ideológica dos docentes, postura escolar, temáticas como drogas, aborto e transexualidade, presença de debate e oferta de ensino bilíngue, os quais são imputados ao objeto de discurso na representação de sua disposição em relação a esse processo.

Em seguida, acrescenta:

[E6] A massa dos pais não tem direito a dilema existencial, político ou religioso. As mães – sempre elas – ficam em filas imensas para tentar matricular suas crianças em qualquer escola pública. Que seja perto de casa ou, no interior do Brasil, a quilômetros de asfalto, mata, terra batida, córregos, rios. Que tenha giz, quadro-negro e ao menos um professor dedicado. Que sirva merenda escolar. Que tenha banheiro e papel higiênico. Que tenha teto e chão. Mãe briga e chora por não ter onde alojar filhos em idade escolar (AQUINO, 2016).

Nesse parágrafo, com base na modalidade delocutiva, L1E1 introduz o referente “*A massa dos pais*” como se reportasse ações de um mundo externo ao seu dizer: “*A massa dos pais não tem direito a dilema existencial, político ou religioso.*”. Nesse enunciado, ao retomar o processo designado anteriormente como um dilema escolar, desdobra-o no âmbito existencial, político ou religioso, no qual é representado como um direito restrito somente a uma pequena parcela desses pais, estando indisponível à sua massa, antiorientando-se assim ao PDV imputado anteriormente a e11.

No período seguinte, feita essa distinção, prossegue: “*As mães – sempre elas – ficam em filas imensas para tentar matricular suas crianças em qualquer escola pública.*”. Nesse enunciado, observa-se que, ao tratar do objeto de discurso “*As mães*”, emprega a modalidade autonímica na autorrepresentação de mais uma não coincidência da palavra com a coisa, por meio de uma glosa que especifica um efeito de sentido de recorrência dessa ação, cuja realização passa a depender unicamente do referente.

Ademais, ao atribuir a ação de ficar em “*filas imensas*”, L1E1 lançando mão do valor modal do adjetivo *imensas*, subjetivema por meio do qual qualifica negativamente o núcleo desse sintagma nominal com base no destaque de sua dimensão espacial. Tal ação, ao ter como finalidade “*tentar matricular suas crianças em qualquer escola pública*”, intensifica o efeito de sentido negativo ao se relacionar a um processo dificultoso, que engloba diversas necessidades, tais como: “*Que seja perto de casa ou, no interior do Brasil, a quilômetros de asfalto, mata, terra batida, córregos, rios. Que tenha giz, quadro-negro e ao menos um professor dedicado. Que sirva merenda escolar. Que tenha banheiro e papel higiênico. Que tenha teto e chão.*”, os quais integram um continuum em que são designados em um paradigma designacional de carências, o qual remete à existência de diversas problemáticas na educação.

Nesse cenário, na gestão do dialogismo interno, no que diz respeito especificamente à construção enunciativa “*ao menos um professor dedicado*”, identifica-se mais um enunciador não-locutor dóxico, e12, fonte do PDV do comprometimento do professor, ao qual se coorienta ao avaliar o agir docente com base em sua dedicação, indicando sua ausência de forma predominante.

No espectro do dialogismo externo, a dedicação pode ser associada a discursos relacionados aos imaginários sociodiscursivos⁴¹ do compromisso docente, os quais operam

⁴¹ Na proposta de Charaudeau (2011, p.207), os imaginários sociodiscursivos se movem em uma dinâmica interdiscursiva, na qual “[...] dão testemunho das identidades coletivas, da percepção que os indivíduos e os grupos têm dos acontecimentos, dos julgamentos que fazem de suas atividades sociais.

como uma espécie de aferidor de seu agir comportamental, ilustrando uma necessidade de abnegação necessária à legitimação de seu comprometimento, como ilustram os discursos voltados para as representações do bom ou do mal professor, ou ainda para uma relação vocacional que orientaria sua disposição ao ofício de forma natural.

Posteriormente, L1E1 mantém sua enunciação objetivante:

[E7] No Brasil privilegiado, os pais nunca pensam em matricular seus filhos em escolas públicas. E o motivo é simples. Acham o ensino pior e antiquado, acham as instalações hor-ro-ro-sas e não querem que seus pimpolhos percam o ano letivo por greves de professores e funcionários ou por ocupações de colegas. O Brasil mais culto é um Brasil dividido. Uma minoria vibra com as ocupações de escolas públicas contra a PEC disso e daquilo. Uma parte se entusiasma e se emociona com a jovem Ana Júlia, aos 16 anos mais articulada que 90% de nossos congressistas. Uma outra parte não dá like no discurso de Ana Júlia a favor das ocupações e só deseja que seus filhos passem no Enem. Ninguém quer o adiamento das provas (AQUINO, 2016).

No primeiro período do parágrafo, ao retomar o objeto de discurso “os pais”, L1E1 utiliza a asserção para indicar que: “*No Brasil privilegiado, os pais nunca pensam em matricular seus filhos em escolas públicas.*”, atribuindo ao referente “os pais” uma postura negativa diante da possibilidade de “*matricular os filhos em escolas públicas*”, como se não concebessem essa possibilidade.

No período seguinte, elucida: “*E o motivo é simples.*”, recorrendo à modalidade epistêmica para se direcionar ao caráter ôntico do processo de motivação que qualifica, por meio de um subjetivema, como “*simples*”. Nesse sentido, acrescenta: “*Acham o ensino pior e antiquado, acham as instalações hor-ro-ro-sas e não querem que seus pimpolhos percam o ano letivo por greves de professores e funcionários ou por ocupações de colegas.*”. Na gestão dialógica interna, mobiliza um e13, enunciador não-locutor fonte do PDV da escola pública, ao qual se coorienta ao imputar aos pais ações negativas, baseadas em uma concepção que qualifica esse ensino como “*pior e antiquado*”, considera suas instalações “*hor-ro-ro-sas*” e pensa que as greves dos professores e funcionários e as ocupações causam a perda do ano letivo de “*seus pimpolhos*”.

Nessa distribuição de ações e percepções, L1E1 se vale de subjetivemas que conferem valores modais negativos aos substantivos que qualificam, como *pior*, *antiquado* e *hor-ro-ro-sas*, empregando, nesse último, por meio da separação silábica, um sentido de ênfase, como se representasse uma entonação acentuada. Também designa o sintagma nominal “*seus pimpolhos*” de forma infantilizada, associando-o aos pais no intuito de encenar um cuidado excessivo que se estende à educação escolar.

Na elaboração do período subsequente, L1E1 mantém o uso da modalidade delocutiva ao afirmar que *“O Brasil mais culto é um Brasil dividido.”*, lançando mão da modalidade epistêmica para atribuir ao referente *“O Brasil mais culto”* a predicação de ser *“[...] um Brasil dividido”* em seu aspecto ôntico, designando-o nos termos de uma intelectualidade superior, como demonstra o subjetivema *“mais culto”*.

Com base nisso, acrescenta: *“Uma minoria vibra com as ocupações de escolas públicas contra a PEC disso e daquilo. Uma parte se entusiasma e se emociona com a jovem Ana Júlia, aos 16 anos mais articulada que 90% de nossos congressistas.”*, designando os referentes *“Uma minoria”* e *“Uma parte”* de forma genérica como uma se representassem parcelas da população. A partir disso, atribui respectivamente ações positivas como vibrar diante das *“ocupações de escolas públicas contra a PEC disso e daquilo”* e se entusiasmar e se emocionar com outro objeto de discurso *“a jovem Ana Júlia”*, estudante que o qual também é representada positivamente por ser *“aos 16 anos mais articulada que 90% de nossos congressistas”*.

A partir dessa construção, L1E1 trata dessas ações como reações motivadas por situações políticas conflituosas, por meio da sugestão da existência desregulada de PECs e da falta de articulação do referente *“nossos congressistas”*. Paralelamente, lança mão de mais um processo de nóscaptações direcionado à identificação coletiva do alocutário em relação à prosódia desses representantes, qualificada negativamente ao ser inferior à de uma jovem de 16 anos.

Em seguida, L1E1 aponta que *“Uma outra parte não dá like no discurso de Ana Júlia a favor das ocupações e só deseja que seus filhos passem no Enem. Ninguém quer o adiamento das provas.”*, atribuindo ao referente *“Outra parte”*, a ação negativa de não dar o like, palavra que remete ao funcionamento interativo das redes sociais e a ação de desejar apenas *“que seus filhos passem no Enem”*. Também atribui ao referente *“Ninguém”*, designado por um pronome indefinido, querer *“o adiamento das provas”*. Assim, distribui processos negativos a esse pólo do sentido, representando seus agentes a partir de uma seletividade que ignora o posicionamento crítico de uma jovem diante de um tema político, enquanto se volta para a eficácia de seus filhos em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio e à eficácia escolar no cumprimento do seu calendário, a qual se restringe às provas que avaliam o ciclo de aprendizagem.

Na gestão do dialogismo interno, em sua postura enunciativa, L1E1 recorre a mais um enunciador não-locutor, e14, fonte do PDV da mobilização estudantil, apresentando uma postura de sobre-enunciação desse PDV. Paralelamente, também se vale do PDV de

um e15, mais um enunciador não-locutor, fonte do PDV da eficiência estudantil, ao qual direciona uma postura de subenunciação, estabelecendo assim uma discordância discordante entre ambos.

Em relação ao dialogismo externo, L1E1 retoma a voz de Ana Júlia Ribeiro⁴², estudante que, em 2016, cursava o ensino médio. Em seu discurso endereçado aos deputados da Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP), posicionou-se a favor das ocupações nas escolas⁴³, processo que se deu em decorrência de uma resposta negativa de vários setores da educação estadual, municipal e federal em relação à proposição da PEC 241/2016, ao Escola Sem Partido e à medida provisória do Novo Ensino Médio, 746/2016.

Além disso, L1E1 mobiliza um imaginário sociodiscursivo direcionado à aferição da eficiência dos processos educacionais, como ilustra a expectativa gerada em torno do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sobre o estudante. Essa envolve ainda a instância familiar e a educacional, principalmente pelo fato de o exame garantir o acesso às universidades públicas e privadas e de a avaliação externa impactar sobre os processos educacionais e os seus protagonistas.

No penúltimo parágrafo, aponta:

[E8] Movimentos estudantis por melhor ensino são legítimos em qualquer lugar do mundo. No Brasil ou na França – país em que quase todo ano alguma escola ou universidade é ocupada por estudantes em protesto –, os governos sempre reagem mal, a polícia abusa na repressão, a falta de diálogo é a tônica do processo, os exageros acontecem de lado a lado. Em Curitiba, o adolescente Lucas Mota, de 16 anos, morreu com uma facada desfechada pelo colega numa escola ocupada. Ana Júlia acusou os deputados de ter “as mãos sujas de sangue”. Precisa voltar a estudar lógica (AQUINO, 2016).

Ao iniciá-lo, L1E1 mantém sua enunciação com efeito subjetivante: “*Movimentos estudantis por melhor ensino são legítimos em qualquer lugar do mundo.*”, utilizando a modalidade epistêmica para se direcionar ao aspecto ôntico do referente “*Movimentos estudantis por melhor ensino*” em sua predicação. Ao qualificá-lo positivamente, designa-o com uma iniciativa direcionada à melhoria do ensino, ilustrando seu engajamento subjetivo na proposição, o que também pode ser observado no emprego do subjetivema “*legítimos*” e no sintagma nominal “*em qualquer lugar do mundo*”, por meio do qual expande essa legitimidade.

⁴² Fonte: <https://www.tribunapr.com.br/noticias/curitiba-regiao/conheca-ana-julia-estudante-que-fez-um-discurso-emocionante-na-alep/>. Acesso em 12/07/2023.

⁴³ Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mobiliza%C3%A7%C3%A3o_estudantil_no_Brasil_em_2016. Acesso em 12/07/2023.

No período seguinte, indica que, ao contrário da maior parte do mundo, *“No Brasil ou na França – país em que quase todo ano alguma escola ou universidade é ocupada por estudantes em protesto –, os governos sempre reagem mal, a polícia abusa na repressão, a falta de diálogo é a tônica do processo, os exageros acontecem de lado a lado.”*, referindo-se ao contexto dos objetos de discurso Brasil e França.

Em relação ao segundo, ao retomá-lo sob a forma *“país”*, L1E1 utiliza a modalização autonímica em uma autorrepresentação de uma não coincidência da palavra com a coisa, por meio de uma glosa direcionada à especificação de um efeito de sentido direcionado à banalização das situações de protesto nas escolas e nas universidades.

Ademais, atribui ao objeto de discurso *“os governos”* a ação de reagir de forma negativa e ao objeto de discurso *“polícia”* a ação de abusar da repressão, o que reforça o sentido negativo atribuído a esse cenário. Também se direciona para o aspecto ôntico do referente *“A falta de diálogo”* de forma negativa na predicação, afirmando que *“[...] é a tônica do processo”, concluindo, nesses termos, que “[...] os exageros acontecem de lado a lado”*, como se relatasse um saber objetivo sobre essa conjuntura em seu comportamento delocutivo.

No contexto brasileiro, a partir dessa mesma ótica negativa, L1E1 assinala que: *“Em Curitiba, o adolescente Lucas Mota, de 16 anos, morreu com uma facada desfechada pelo colega numa escola ocupada. Ana Júlia acusou os deputados de ter “as mãos sujas de sangue”. Precisa voltar a estudar lógica. Ao tratar do objeto de discurso “Lucas Mota”, designando-o através de sua fase adolescente e de sua idade de 16 anos, informa que foi morto ao receber “uma facada desfechada pelo colega numa escola ocupada”, tendo sua vida interrompida por uma ação violenta.*

Na gestão do dialogismo externo, L1E1 retoma, na esfera pública midiática, o discurso acerca do assassinato desse estudante, Lucas Eduardo de Araújo Mota⁴⁴, que ocorreu em uma Escola Estadual de Curitiba, a qual, na ocasião, constitui-se como uma das ocupações do movimento *“Ocupa Paraná”*, contrário à reforma do ensino médio e à PEC-241/2016.

Diante desse evento, na gestão da modalidade heterodialógica, L1E1 retoma a voz do referente *“Ana Júlia”* como enunciadora não-locutora, e16, por meio do discurso indireto: *“Ana Júlia acusou os deputados de ter “as mãos sujas de sangue”*”, antiorientando-se ao seu PDV baseado na culpa dos deputados, como ilustra o emprego da modalidade

⁴⁴ Fonte: <https://exame.com/brasil/adolescente-morre-em-escola-ocupada-no-parana/>. Acesso em 12/07/2023.

autonímica em uma não coincidência interdiscursiva, no qual utiliza aspas para afastar do fio de seu discurso o enunciado *“as mãos sujas de sangue”*. Nesse sentido, na finalização do parágrafo, acrescenta: *“Precisa voltar a estudar lógica”*, utilizando a modalidade deôntica para sugerir que o estudo de lógica deve ser feito, estabelecendo uma crítica ao seu modo de raciocínio.

Ao finalizar o texto, complementa:

[E8] O maior desafio do Brasil transcende o combate à desigualdade. Resvala na falta de valores, que deveriam ser passados também pelas famílias. Nossa regra é o desvio de função. Escolas deveriam ensinar. Alunos deveriam estudar. Deputados e senadores não deveriam enforçar dias úteis nem roubar. Vereadores não deveriam aprovar sua própria aposentadoria especial. Prefeitos e seus aliados não deveriam rezar o pai-nosso e transformar Deus em correligionário, como fez o pastor Marcelo Crivella, de mãos dadas com tucanos, no Rio de Janeiro. Hospitais deveriam ter leitos, medicamentos, tomógrafos e ser centros de cura, não centros de humilhação e doença, interditados pela vigilância sanitária. Policiais deveriam garantir a segurança, e não sair matando jovens inocentes. O desvio de função nos deixa sem teto e sem chão (AQUINO, 2016).

No parágrafo que finaliza o texto, com base em um comportamento delocutivo, L1E1 busca elucidar que *“O maior desafio do Brasil transcende o combate à desigualdade. Resvala na falta de valores, que deveriam ser passados também pelas famílias.”*, atribuindo ao referente *“O maior desafio do Brasil”* a ação de transcender um processo que designa como *“o combate à desigualdade”*. No período seguinte, acrescenta que *“Resvala na falta de valores, que deveriam ser passados também pelas famílias.”*, atribuindo ao objeto de discurso *“famílias”* a ausência de um dever fazer baseado nos valores, tomando como base a modalidade deôntica.

Com base nesse cenário negativo, adota a modalidade elocutiva para constatar, no período seguinte, que *“Nossa regra é o desvio de função.”*, implicando-se com seus interlocutores na cena enunciativa em mais um processo de nóscaptações direcionado à encenação de uma identificação em torno de uma regra aplicável à coletividade, a qual é definida negativamente em seu aspecto ôntico na representação de seu funcionamento prático por meio da modalidade epistêmica.

Tendo como ponto de partida essa conjuntura, L1E1 enumera diversos processos a partir de um paradigma designacional baseado nesse desvio de função, lançando mão de uma modalidade deôntica que os situa no eixo do dever e da conduta: *“Escolas deveriam ensinar. Alunos deveriam estudar. Deputados e senadores não deveriam enforçar dias úteis nem roubar. Vereadores não deveriam aprovar sua própria aposentadoria especial. Prefeitos e seus aliados não deveriam rezar o pai-nosso e transformar Deus em correligionário, como fez o pastor Marcelo Crivella, de mãos dadas com tucanos, no Rio de*

Janeiro. Hospitais deveriam ter leitos, medicamentos, tomógrafos e ser centros de cura, não centros de humilhação e doença, interditados pela vigilância sanitária. Policiais deveriam garantir a segurança, e não sair matando jovens inocentes.”. Dessa maneira, aborda diversos aspectos relacionados a temas como a educação, a política, a religião, a saúde e a segurança pública, no intuito de ilustrar a presença desse desvio de função em vários setores da sociedade.

Na gestão do dialogismo interno, ao partir do campo da educação, L1E1 estipula que “*Escolas deveriam ensinar. Alunos deveriam estudar*”, mobilizando mais um enunciador não-locutor, e17, fonte do PDV dóxico da transmissão de conhecimento ao qual se coorienta ao separar a ação de ensinar, atribuída ao referente “*Escolas*”, da ação de estudar, atribuída ao referente “*Alunos*”, por meio de uma não-RE, direcionando a um processo de ensino que tem como base a transmissão de um saber escolar que deve ser assimilado pelos discentes.

No âmbito do dialogismo externo, destaca-se a alusão a uma situação envolvendo o referente “*pastor Marcelo Crivella*” em uma festa de comemoração de sua vitória nas eleições para a prefeitura do Rio de Janeiro em 2016.⁴⁵. Nessa ocasião, dentre os convidados presentes, destacou-se a presença de dois deputados filiados ao PSDB, os quais foram convidados a rezar o pai nosso a pedido de Crivella. Tal evento também se tornou polêmico no âmbito midiático.

Ao finalizar o texto, L1E1 se baseia, mais uma vez, em um processo de nóscaptações, no intuito de constatar que: “*O desvio de função nos deixa sem teto e sem chão.*”, finalizando sua explanação por meio de um hiperenunciador não-locutor, e18, instância de validação de um PDV relacionado à expressão popular “*ficar sem chão*”, comumente utilizada para indicar uma situação desoladora, intensificando-a ao sinalizar, paralelamente, a ausência de um teto, como se coletivamente todos estivessem em total desamparo. Ainda, por meio de uma particitação, adota uma postura de coenunciação diante desse PDV, caracterizando uma concordância concordante que finaliza o seu dizer e a gestão das vozes que mobiliza.

6.2 O Escola Sem Partido e a construção da opinião na mídia: entre encenações e representações

⁴⁵ Fonte: <https://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2016/noticias/2016/10/30/tumultos-oracao-e-carnaval-como-foi-a-festa-da-vitoria-de-crivella-no-rio.htm>. Acesso em 17/07/2023.

Após o movimento descritivo do *corpus* em sua organização enunciativa, observamos que o tratamento midiático conferido à temática do Escola Sem Partido transitou entre a confluência de elementos pertencentes à gestão do dialogismo interno e do dialogismo externo dos textos na construção da opinião, à atualização modal e ao modo de atribuição dos referentes.

Nesse cenário, notamos que o regime de apagamento enunciativo mostrou-se um recurso predominante direcionado à não assunção da responsabilidade enunciativa, a qual, por sua vez, pode ser observada de forma total, ou predominante na maior parte dos textos, ilustrando que, no enquadre da Teoria dos Pontos de Vista, esse posicionamento enunciativo pode se dar de forma gradativa, como ilustra o quadro a seguir:

Quadro 5: a assunção ou não assunção da Responsabilidade Enunciativa

Texto base	Assunção da RE	Não assunção da RE
T1	Parcial	Predominante
T2	Não ocorre	Total
T3	Parcial	Predominante
T4	Não ocorre	Total
T5	Parcial	Predominante
T6	Pontual	Predominante
T7	Não ocorre	Total
T8	Pontual	Predominante
T9	Parcial	Predominante
T10	Parcial	Predominante

Fonte: elaborado pela autora.

Na organização hierárquica dos PDV, a caracterização ou não da RE permitiu aos locutores primeiros, os L1E1, levarem em conta ou não esses PDV, de forma coorientada, antiorientada ou de forma limitada em uma quase-PEC em relação a outros enunciadores não-locutores e/ou a outros locutores enunciadores no âmbito intratextual, o que nos permite considerar ainda que os L1E1, como instâncias que podem ser responsabilizadas

pelo dizer⁴⁶, recorreram a outros dizeres na elaboração do conteúdo proposicional, os quais em sua maioria, sob a forma de locutores não-enunciadores, funcionaram como sua instância de validação sem, no entanto, possuírem voz, cabendo aos L1E1 o papel de se orientar ou não aos PDV mobilizados, priorizando o desenvolvimento de suas estratégias enunciativas e a construção de efeitos de sentido na progressão dos textos, como ilustram os exemplos abaixo:

Quadro 6: a coorientação, a antiorientação e a quase-PEC em relação a um PDV

Texto base	PDV Coorientado	PDV Antiorientado	Quase-PEC
T1	“Sem dúvida, o autoritarismo de Fidel Castro e seus companheiros é habitualmente minimizado pela esquerda, e não sou cego a ponto de negar que professores de humanidades, em geral, educaram-se sob a influência de Marx.”	“Há um box favorável ao programa Mais Médicos; mas é loucura dizer que esse texto, algo impessoal e burocrático, tenha viés doutrinário.”	“Mesmo a direita teria dificuldades em entender a história mundial sem considerar os conflitos de interesse entre assalariados e detentores dos meios de produção.”
	Fonte de validação da proposição: PDV da influência marxista	Fonte de validação da proposição: PDV da doutrinação comunista	Fonte de validação da proposição: PDV dos conflitos do capitalismo
T2	“O movimento "Escola sem partido" vem patrocinando propostas regressistas, como a que institucionaliza o ensino de religião nas grades curriculares públicas. É algo que contraria o espírito laico e republicano da escola e que congestiona ainda mais os conteúdos a serem ministrados.”	“Não se discute com seriedade o problema da crise da educação escolar, nem as falhas do sistema, nem a má formação dos professores, nem a má vontade dos estudantes com um ensino que, para muitos deles, tem pouca relação com a vida prática e os desafios do presente, que não seduz nem convida a maior dedicação escolar.”	“Há algo de verdade na acusação de que se faz "doutrinação" nas escolas? Pode ser, mas com certeza é muito pouco, casos isolados que certamente se devem à formação precária dos professores envolvidos, a falhas dos concursos de acesso, à falta de supervisão e controle pedagógico, à inexperiência. Não há nem sequer como saber o que é "doutrinação" e o que não é.
	Fonte de validação da proposição: PDV da laicidade do estado	Fonte de validação da proposição: PDV da discussão dos problemas da educação	Fonte de validação da proposição: PDV da doutrinação
T3	“Assim como o professor não pode agir com preconceito contra etnias ou preferências sexuais, também não pode	“Não se trata de impor uma mordaza aos professores, mas garantir a liberdade de opinião dos estudantes”.	“Fará muito bem às escolas públicas uma lei para proteger alunos contra o proselitismo de

⁴⁶ Para Rabatel essa responsabilidade é direcionada ao locutor como ser do mundo, o qual profere o enunciado em seu componente fonético e fático, como também ilustram as noções de sujeito comunicante de Charaudeau (2014) e de locutor lambda em Ducrot (1984).

	discriminar de acordo com a opção partidária.”		professores, sejam esses professores fãs de Che Guevara ou do coronel Ustra.”
	Fonte de validação da proposição: PDV da igualdade entre etnias e orientações sexuais	Fonte de validação da proposição: PDV do silenciamento docente	Fonte de validação da proposição: PDV da doutrinação da esquerda
T4	“Hoje é um momento muito especial para nossa escola. É o primeiro dia de aula depois da aprovação do projeto de lei que tanto esperávamos. Sejam todos bem-vindos à Escola Sem Partido!”	“Os militares tiraram Jango do poder para evitar a infiltração comunista e restaurar a ordem no País.”	Não há.
	Fonte de validação da proposição: PDV da aprovação o PL do ESP.	Fonte de validação da proposição: PDV do golpe militar	
T5	“Lobbies ideológicos ou não dilaceram as universidades quase as levando à inércia produtiva –principalmente nas “humanas”.	“Com isso não quero dizer que professores marxistas de história mentindo pura e simplesmente ou restringindo o acesso a múltiplas “narrativas” (como é chique falar agora) sejam a principal questão no Brasil de hoje em dia.”	Não há.
	Fonte de validação da proposição: PDV do lobismo	Fonte de validação da proposição: PDV embrionário das múltiplas narrativas	
T6	“Os professores devem ser “estimulados a educar seus alunos com consciência crítica. As eleições podem servir como uma oportunidade para formar jovens comprometidos com as lutas sociais.	“Uma das falácias da direita é professar a ideologia de que ela não tem ideologia. E a de seus opositores deve ser rechaçada.”	Não há.
	Fonte de validação da proposição: PDV do pensamento crítico	Fonte de validação da proposição: PDV da ausência de ideologia.	
T7	“Em 2016, o MPF, por meio da Procuradoria Federal Dos Direitos do Cidadão, emitiu a Nota Técnica nº 1/2016 sobre a inconstitucionalidade da referida Lei. Em novembro de 2018, o governado (sic) do Paraná emitiu nota contra o referido projeto de lei. Ainda assim, os deputados da Comissão de Educação da Alep insistem em aprovar a lei.”	“No entanto, no século 20 e 21, muitos desses avanços foram responsáveis pela concentração de renda, pelo aumento da pobreza, legitimou imperialismos, colonialismos e, ainda hoje, não foram suficientes para que problemas como a fome, sejam resolvidos, visto a lógica capitalista do acúmulo.”	Não há.

	Fonte de validação da proposição: PDV da inconstitucionalidade do PL do ESP.	Fonte de validação da proposição: PDV do capitalismo	
T8	“Ensinar a pensar de forma crítica é um dos principais papéis da escola.”	Não há.	“Acreditar que existe educação “neutra” é ingenuidade. Mas é possível, sim, abordar os mais diversos temas e autores de forma instigante e, ao mesmo tempo, respeitosa da autonomia do estudante, estimulando-o a fazer uma leitura crítica da realidade e, com liberdade e consciência, se posicionar como cidadão.”
	Fonte de validação da proposição: PDV do ensino crítico		Fonte de validação da proposição: PDV da educação neutra
T9	“Em muitas escolas do país, a situação é mais grave. Cadeiras de humanas (sempre as ciências humanas!) são transformadas em verdadeiros palcos de pregação ideológico-política. Em geral de esquerda.”	“Outra questão é como isso será fiscalizado. Fiscais de neutralidade ideológica em sala de aula são uma imagem impensável de tão orwelliana.”	“Meu antigo colégio é um colégio de elite em São Paulo que dá uma excelente formação a seus alunos. E, mesmo ali, esse professor enviesado no conteúdo e autoritário na exposição fazia da aula um espaço de doutrinação.”
	Fonte de validação da proposição: PDV da doutrinação da esquerda	Fonte de validação da proposição: PDV da fiscalização ideológica	Fonte de validação da proposição: PDV da superioridade do ensino privado
T10	“Escolas, públicas e privadas, deveriam ensinar. O alfabeto primeiro. Depois português, matemática, história, geografia e ciências. Artes e cidadania. Pelos índices alcançados por nossos adolescentes, nem o básico se consegue no Brasil.”	“Pelos índices alcançados por nossos adolescentes, nem o básico se consegue no Brasil.”	Não há.
	Fonte de validação da proposição: PDV dóxico do papel escolar.	Fonte de validação da proposição: PDV da eficiência da educação básica.	

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme demonstram os fragmentos, os PDV mobilizados de forma coorientada, antiorientada e/ou em uma quase-PEC puderam ser combinados em um mesmo texto, de acordo com a organização do conteúdo proposicional. Ao se tornarem centro de diversas perspectivas e percepções, esses foram relacionados, pelos L1E1, a aspectos como a influência marxista, a doutrinação comunista, os conflitos do capitalismo, a laicidade do

Estado, os problemas da educação, a igualdade entre etnias e orientações sexuais, o silenciamento docente, a doutrinação da esquerda, a aprovação do PL do ESP, o golpe militar, o lobismo, as múltiplas narrativas, o pensamento crítico, a ausência de ideologia, a inconstitucionalidade do PL do ESP, o ensino crítico, a educação neutra, a fiscalização ideológica, a superioridade do ensino privado, o papel escolar, a educação básica, dentre muitos outros que ilustram representações direcionadas principalmente a questões relacionadas às ideologias políticas.

Tomando como base esses PDV, observamos que a Temática do Escola Sem Partido, ao basear a sua proposta na ideologização política do ensino, circunscreveu o campo educacional no centro dos seus embates ideológicos, evocando discursos sociais relacionados a períodos conturbados da história do Brasil, à luta social de classes e a regimes políticos como o comunismo e o capitalismo, os quais acabaram se tornando necessários à discussão da problemática na topografia da esfera pública.

Ademais, notamos que tais elementos foram tematizados em conformidade com as intenções desses L1E1 em relação ao dialogismo constitutivo dessa polêmica pública, a qual, por seu turno, enquanto modalidade discursiva indissociável de uma atitude responsiva ativa, permitiu reafirmar, negar, explicar, conceituar, autorrepresentar e/ou relativizar ações, posicionamentos, saberes e concepções preexistentes aos seus dizeres, ressignificando-os nos moldes de um enquadre conflitual, a fim de viabilizar representações enunciativas do agir docente, do papel da escola pública, do princípio constitucional, da formação crítica e do caráter legal/ilegal da proposição do ESP.

Por conseguinte, é necessário pontuar que concebemos a assunção e a não assunção da responsabilidade enunciativa como uma forma de identificar a fonte de validação de um PDV que serve de base para a representação enunciativa do conteúdo proposicional. Nesse âmbito, ainda que, em determinados momentos, os L1E1 não tenham se implicado como fonte do dizer, essa estratégia não os dissocia dos PDV mobilizados, uma vez que sua seleção e o seu compartilhamento, ao se dar em um universo de discursos possíveis, já caracteriza um levar em conta significativo.

Sob essa ótica, a investigação da RE nos possibilitou identificar atitudes enunciativas dos L1E1 que demonstraram seu investimento subjetivo em relação a esses PDV na cena enunciativa, como nos seguintes excertos: *“Livros didáticos de história não justificam as alegações do Escola sem Partido”* [T1], no qual L1E1 estabelece uma relação polêmica ao refutar o PDV da doutrinação comunista nos livros de História; *“Se crianças e jovens saem com formação precária das escolas, isso se deveria ao trabalho ideologicamente enviesado*

do professor, não a outros fatores. É uma bobagem.” [T2], em que L1E1 avalia negativamente o conteúdo proposicional, baseado no PDV da precariedade do ensino; “A Constituição passa rápido pelo assunto. Determina que o ensino deve ser ministrado com base no princípio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. É pouco.”, [T3] no qual L1E1 se posiciona criticamente em relação ao texto constitucional, instância de validação do PDV do pluralismo; “As reformas de base de Jango eram na verdade uma armadilha para a implantação de uma ditadura comunista no Brasil.” [T4], em que L1E1 subenuncia o PDV do comunismo; “A educação piorou muito depois que os professores resolveram pregar em sala de aula em vez de ensinar rios e capitais dos estados e países. Simples assim.” [T5] em que L1E1 retoma a proposição, que se fundamenta no PDV conteudista de ensino, a fim de sintetizá-la; “Nada mais tendencioso do que o Movimento Escola Sem Partido. Basta dizer que um de seus propagadores é o ator de filmes pornô Alexandre Frota.” [T6], no qual L1E1 estabelece uma asseveração com base no PDV da obscenidade; “A respeito da liberdade, Rousseau (1712-1778) em sua obra *Do Contrato Social*, alerta “Povos livres, lembrai-vos desta máxima: A liberdade pode ser conquistada, mas nunca recuperada”. [T7], em que L1E1 designa o texto citado, que valida o PDV da liberdade, como um alerta; “O movimento Escola sem Partido parte do princípio - legítimo - de que o professor não pode ser aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover as suas concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.” [T8], no qual L1E1 apresenta um comportamento metataenunciativo ao especificar o sentido na proposição, a partir do PDV do princípio do ESP; “Rigorosamente falando, todo ato de ensino induz os alunos a acreditar em algo em que antes não acreditavam.” [T9], em que L1E1 qualifica o seu dizer, baseado no PDV da indução no ensino; “A lei é, ademais, uma faca de dois gumes que pode servir a quem estiver no poder.”, [T10] no qual L1E1 estabelece uma postura de coenunciação do PDV compartilhado da coexistência de dois lados.

Tomando como base essas configurações, notamos que a RE também diz respeito ao processo de saturação semântica das vozes mobilizadas pelos L1E1 e ao imbricamento do objetivo com o subjetivo, processos que, ao reunirem o dizer e o dito, permitem conceber o seu funcionamento de forma global, uma vez que esses são ainda proto-enunciadores responsáveis pela elaboração do texto como um todo significativo.

Por sua vez, essa saturação resultou do funcionamento da face semântica do discurso polêmico e de seus pólos positivo e negativo do sentido, os quais foram orientados pela identificação e pela diferenciação de campos discursivos conflituosos em sua afiliação

ao tema polêmico do ESP. Dessa maneira, a presença de formulações discursivas concorrentes demonstrou ser, de certo modo, tributária de um consenso social e de seu poder de legitimar ou não o seu pertencimento nos moldes de uma determinada conjuntura histórica, cultural e social, a qual que se tornou acentuada ao ser integrada à esfera pública.

Nessa conjuntura, o processo de imputação dos PDV também se mostrou essencial à compreensão da assunção e da não assunção da RE, permitindo a associação e a dissociação circunstancial de perspectivas, percepções e ações fundamentadas principalmente por enunciadores sem voz, em elaborações que foram, por exemplo, direcionadas aos estudantes e ao ensino: *“Não se discute com seriedade o problema da crise da educação escolar, [...] nem a má vontade dos estudantes com um ensino que, para muitos deles, tem pouca relação com a vida prática e os desafios do presente [...]”* [T2], imputando ao objeto de discurso “estudantes” uma disposição baseada no que designa como uma *“má vontade”* que o afasta do estudo a partir da mobilização de um PDV relacionado ao ensino prático; a um órgão público: *“O Ministério Público com frequência nos considera cidadãos hipossuficientes e decide processar você por descrever a relação entre peso e massa na lei da gravidade numa aula [...]”*, a partir da imputação de uma postura ética incoerente com base em um PDV voltado para a hipossuficiência [T5]; a um campo político: *“Quem discordar da cartilha de esquerda é ‘fascista’*, por meio da contestação do emprego de uma noção baseada em um PDV histórico; aos defensores do ESP: *“Na verdade, muitos ‘sem partido’ são partidários de ensinar que nascemos todos de Adão e Eva”* [T6]; a fim de indicar uma filiação ideológica ao lançar mão do PDV do criacionismo; e a pais de alunos: *“No Brasil privilegiado, os pais nunca pensam em matricular seus filhos em escolas públicas. E o motivo é simples. Acham o ensino pior e antiquado, acham as instalações hor-ro-ro-sas e não querem que seus pimpolhos percam o ano letivo por greves de professores e funcionários ou por ocupações de colegas. [T10]*, imputando um estado de indisposição com base no PDV da escola pública; dentre outras possibilidades.

Outro aspecto a ser considerado foi a dificuldade em identificar esses enunciadores sem voz em meio às vozes subjacentes, de forma saturada, ao fio do discurso, mesmo que esses pudessem remeter o alocutário a saberes compartilhados, como ilustraram os casos dos PDV dóxicos. Nesse sentido, seu aspecto evidencial se mostrou basilar ao interdiscurso, sendo direcionado a discussões voltadas para questões como a precariedade do ensino: *“Se crianças e jovens saem com formação precária das escolas, isso se deveria ao trabalho ideologicamente enviesado do professor, não a outros fatores. É uma bobagem.”* [T2]; aos

problemas da educação “A educação é tão indigente, as instalações são tão precárias, o bullying é tão violento e o nível dos professores mal remunerados é tão baixo que o debate é desviado para a doutrinação política, religiosa e de gênero.” [T8]; ao ensino como transmissão do saber “Escolas deveriam ensinar. Alunos deveriam estudar” [T8] e à ética profissional “Ora, todo professor com a devida ética profissional faz isso.” [T8].

De forma complementar à predominância de enunciadores não-locutores, a mobilização de enunciadores locutores, ainda que em menor proporção, também serviu ao processo de hierarquização dos PDV, permitindo a integração de vozes identificáveis a serviço da encenação linguageira.

Quadro 7: a integração de vozes de enunciadores locutores

Texto base	Integração ou não integração	Marca dialógica externa	Excerto
T1	Há integração	Citação direta	“Vamos tentar outro, da FTD. Narra-se o “golpe civil-militar” de 1964. “Eram contrários às reformas de base os grandes empresários, parte do alto clero e dos oficiais do Exército e organizações como o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes), ambas mantidas com dinheiro de empresários brasileiros e estadunidenses.” Verdade.” Fonte de validação: PDV da história do Brasil
T2	Não há integração		
T3	Não há integração		
T4		Citação direta	“Em dezembro de 68, foi obrigado a decretar o Ato Institucional nº 5 para assegurar a ordem pública. Leiam no quadro explicativo: “Encontrar os meios indispensáveis para a obra de reconstrução econômica, financeira e moral do País” foi a justificativa da importante medida. Fonte de validação: PDV do decreto militar
T5	Não há integração		
T6	Não há integração		
T7	Há integração	Citação direta	““Esse contexto nos remete a Paulo Freire, patrono da educação brasileira que afirmava: “Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.” Fonte de validação:

			PDV da educação libertadora
T8	Não há		
T9	Não há		
T10	Não há		

Fonte: elaborado pela autora.

Partindo dos fragmentos acima, observamos que as vozes integradas aos textos também foram organizadas estrategicamente na gestão do dialogismo interno ao serem distribuídas em conteúdos proposicionais distintos, servindo de base, por exemplo, para a fundamentação de dizeres direcionados à análise de livros didáticos de história, à fundamentação teórica da perspectiva da educação libertadora e à encenação da função política do AI5 em um universo narrativo.

Ademais, essas se relacionaram à faceta semântica do registro polêmico ao se basearem em outros dizeres, estabelecendo, na gestão do dialogismo externo, relações interdiscursivas enquanto buscavam direcionar à ressignificação dos discursos e intertextuais ao se voltarem para uma evidencialidade fundamentada pela sua existência e pela sua efetividade em outras esferas de atividade humana, com suas respectivas circunstâncias históricas e culturais.

Paralelamente, observamos que a orientação do sentido transitou entre o consenso e o dissenso a partir do eixo da concordância e da discordância, servindo de base para a configuração de diferentes posturas enunciativas direcionadas aos processos de subenunciação, sobre-enunciação e coenunciação dos PDV no registro polêmico dos L1E1, e na organização como discurso, como ilustramos nos casos representativos a seguir:

Quadro 8: as posturas enunciativas no eixo da concordância e da discordância

Texto base	Postura enunciativa	Eixo da concordância/ discordância	Excerto
T4	Sobre-enunciação do PDV do anticomunismo Subenunciação do PDV da ideologia marxista	Discordância discordante	“A ideologia marxista foi a base desse discurso feito para milhares de agitadores no Rio de Janeiro. As reformas de base de Jango eram na verdade uma armadilha para a

			implantação de uma ditadura comunista no Brasil.”
T4	Sobre-enunciação do PDV do patriotismo. Subenunciação do PDV do comunismo.	Discordância discordante	“Na sequência, vocês podem ver as fotos da Marcha da Família com Deus pela Liberdade, poucos dias depois do comício na Central. Observem, um a um, os rostos dos brasileiros que aparecem na imagem. Notam o patriotismo das faixas “Vermelho bom, só batom” e “Verde Amarelo, sem foice e sem martelo” nas mãos desses corajosos que fizeram história?.”
T5	Sobre-enunciação do PDV do darwinismo Subenunciação do PDV do protestantismo	Discordância discordante	“Um dia posso estar falando de darwinismo e um pai evangélico considerar que estou pregando ateísmo.
T5	Sobre-enunciação do PDV da biologia Subenunciação do PDV da diversidade sexual	Discordância discordante	“Um dia posso estar dizendo que a espécie humana reproduziu e sobreviveu porque a maioria dela é heterossexual e algum aluno filho de um casal gay pode me acusar de homofobia.”
T5	Sobre-enunciação do PDV da física Subenunciação do PDV da gordofobia	Discordância discordante	“Um dia posso estar dizendo que pessoas com mais peso caem mais rápido do 15º andar e um pai de um aluno com mais peso pode me acusar de gordofobia.”
T10	Sobre-enunciação do PDV da mobilização estudantil Subenunciação do PDV da eficiência estudantil	Discordância discordante	O Brasil mais culto é um Brasil dividido. Uma minoria vibra com as ocupações de escolas públicas contra a PEC disso e daquilo. Uma parte se entusiasma e se emociona com a jovem Ana Júlia, aos 16 anos mais articulada que 90% de nossos congressistas. Uma outra parte não dá like no discurso de Ana Júlia a favor das ocupações e só deseja que seus filhos passem no Enem. Ninguém quer o adiamento das provas.”
T2	Coenunciação de um PDV em uma participação.	Concordância concordante	“Por essa via, a ideia serve como bode expiatório, que transfere para as opções ideológicas dos professores as falhas referentes à qualidade do sistema escolar.”
T2	Coenunciação de um PDV em uma participação.	Concordância concordante	“A “Escola sem partido” é uma insensatez, não tem pé nem cabeça.
T3	Coenunciação de um PDV em uma participação.	Concordância concordante	É verdade que a tentação legiferante, a crença de que leis resolverão todos os problemas do país, costuma resultar em tiros no pé.
T5	Coenunciação de um PDV em uma participação.	Concordância concordante	“Os ressentidos perderam a vergonha na cara.
T6	Coenunciação de um PDV em uma participação.	Concordância concordante	“Essas ideias não caem do céu. Derivam do contexto social e histórico no qual se vive.”

T8	Coenunciação de um PDV em uma participação.	Concordância concordante	“Fazer a cabeça do estudante, ao contrário, é doutrinação inescrupulosa.”
T9	Coenunciação de um PDV em uma participação.	Concordância concordante	“A lei é, ademais, uma faca de dois gumes que pode servir a quem estiver no poder.”
T10	Coenunciação de um PDV em uma participação.	Concordância concordante	“O desvio de função nos deixa sem teto e sem chão.”

Fonte: elaborado pela autora.

A partir do conjunto desses enunciados, percebemos que as posturas enunciativas de sobre-enunciação e de subenunciação foram direcionadas, de maneira acentuada, à extremidade do pólo do dissenso, permitindo a representação discursiva de pontos de vista opostos, os quais foram mobilizados na construção do discurso polêmico por meio da articulação de elementos pertencentes e/ou associáveis ao seu espectro de discussão pública.

Nesse sentido, no âmbito interno do dizer, os primeiros foram hierarquizados como dominantes e os segundos como dominados estrategicamente pelos L1E1, com o intuito de encenar o antagonismo em conformidade com aspectos conflituáveis, estabelecendo relações entre elementos que permitiram evocar uma memória pré-discursiva do discurso social, por meio de oposições como o anticomunismo x ideologia marxista, patriotismo x comunismo e também por aspectos atuais nas discussões das mídias informativas e das mídias sociais, como os embates entre darwinismo x protestantismo, biologia x diversidade sexual e noções como a gordofobia, cabendo ao alocutário situá-los contextualmente, uma vez que são inspirados em ideologias distintas.

Do mesmo modo, a mobilização estudantil nas causas sociais permitiu a associação a PECs e a eventos específicos que circularam na mídia de referência, permitindo conferir certa dramatização ao registro polêmico pela menção de casos como o da estudante Ana Júlia Ribeiro, cujo discurso proferido aos deputados estaduais da ALEP se tornou destaque nas mídias digitais, e a alusão a um caso fatídico como o do estudante Lucas Eduardo Araújo Mota, assassinado em uma escola ocupada, os quais, na representação de um Brasil dividido, foram associados a uma recorrente busca pelos resultados e pela eficiência dos estudantes em uma avaliação de larga escala como o Exame Nacional do Ensino Médio.

Essas alusões também ilustram o funcionamento da gestão dialógica externa, a partir da qual, concomitantemente, foram identificados processos de tradução do discurso-paciente pelo discurso-agente, a partir da elaboração de um simulacro. Tal processo, ainda que seja pertencente à dimensão semântica do registro polêmico, mostrou-se relacionado

à retomada de discursos pelo funcionamento do dialogismo externo, como no seguinte exemplo: *“Em dezembro de 68, foi obrigado a decretar o Ato Institucional nº 5 para assegurar a ordem pública. Leiam no quadro explicativo: “Encontrar os meios indispensáveis para a obra de reconstrução econômica, financeira e moral do País” foi a justificativa da importante medida.”* [T4], no qual se identifica a tradução do discurso da história do Brasil, discurso-paciente, pelo discurso-agente, situado no campo discursivo da ditadura militar.

Além disso, mesmo que a autoria possa ser identificável na expressão da opinião pela tomada de posição no funcionamento sociogenérica do texto opinativo, o que legitimaria a expressão da subjetividade, se mostrou atrelada a um saber coletivo e compartilhado precedente, tornando-se necessário à sua construção. Tal aspecto pode ser notado na postura enunciativa de coenunciação dos PDV baseados nesses saberes reconhecíveis ao evocarem uma sabedoria popular validada nas configurações do espaço público, no qual a sua mobilização, ao se integrar aos discursos circulantes, permitiu a veiculação de enunciados direcionados a definição de seres, ações e seus respectivos comportamentos, permitindo evocar a trivialidade como uma forma de perspectivar a experiência, por meio da soma empírica associada à sua representatividade. (CHARAUDEAU, 2016)

Essa conjuntura se deu pela mobilização de hiperenunciadores não-locutores na elaboração de enunciados como: *“Por essa via, a ideia serve como bode expiatório, que transfere para as opções ideológicas dos professores as falhas referentes à qualidade do sistema escolar.”* [T2]; *“A lei é, ademais, uma faca de dois gumes que pode servir a quem estiver no poder.”*; *“A “Escola sem partido” é uma insensatez, não tem pé nem cabeça.”* [T9]; *“Os ressentidos perderam a vergonha na cara”* [T5]; *“Essas ideias não caem do céu.”* [T6] e *“O desvio de função nos deixa sem teto e sem chão.”* [T8], as partir das quais os L1E1 se valeram desse caráter por meio de participações que facilitaram a sua localização nos textos ao serem pontos de vista reconhecidos pelo social e coenunciados por esses locutores-enunciadores principais.

Por conseguinte, notamos que o aspecto monologal da polêmica como modalidade discursiva e o papel languageiro de formador de opinião, se mostraram efetivos na manutenção da identidade discursiva dos L1E1, integrando-se à face enunciativo-pragmática do registro polêmico, o que requer considerar tanto o caráter institucional que legitima e molda o seu dispositivo enunciativo quanto a distribuição de papéis e estatutos em sua dimensão contratual, uma vez que, por mais que os protagonistas do ato

comunicativo possam, de certa forma, reconhecê-los, também contribuem para a perpetuação de suas relações assimétricas, que transitam “[...] entre a inserção social que a prática de linguagem favorece e o poder que ela instaura, gera e distribui.” (EMEDIATO, 2008, p.71).

Com base nessa configuração, observamos relações dessa natureza entre os formadores de opinião e os seus leitores, as quais, por sua vez, foram moldadas de acordo com aspectos suscitados pela própria polêmica tanto em sua tematização quanto em sua feição enunciativo-pragmática, por meio de processos que também ilustraram a construção de um fazer enunciativo direcionado a um efeito intersubjetivante direcionado à instância interpretante.

Por exemplo, foi possível identificar o uso da interpelação como estratégia direcionada a uma visada de fazer saber: “*Vamos tentar outro, da FTD. Narra-se o "golpe civil-militar" de 1964. [T1]*”; como forma de atribuir ao alocutário o papel de pensar em um determinado cenário: “*Como vocês podem imaginar, foram muitas as tentativas de desestabilizar a lei e a ordem. [T4]*”; como uma maneira de encenar a manutenção do turno de fala: “*Tá ok? [T4]*”; como forma de supor um cenário hipotético e conflituoso: “*Suponha que, na escola pública do seu filho, o professor de história é fã de Jair Bolsonaro. [T3]*” e ainda como forma de indicar a incapacidade de compreensão do alocutário: “*Ficou confuso? Vou repetir: minha oposição à Escola sem Partido é porque ela é uma lei T5]*”, situações em que o estatuto dos L1E1 permitiu o estabelecimento de relações de força direcionadas aos interlocutores na encenação languageira, a partir de sua identidade coletiva.

Os comportamentos enunciativos dos L1E1 também viabilizaram o uso de estratégias de identificação fundamentadas pela distribuição de papéis languageiros, a exemplo do processo de nós-captações, o qual foi direcionado a intenções discursivas como a contestação de um estado de saber: “*Aliás, pouco se sabe entre nós sobre o que é, no sentido erudito e conceitual, ser conservador. Qual a razão de não sabermos? [T5]*”; a conquista resultante de uma luta coletiva: “*Graças à nossa luta, neste momento, as salas de aula de todas as escolas do Brasil têm um cartaz como este.*” [T4]; a definição conceitual de um saber compartilhável: “*A ideologia é esse conjunto de ideias incutidas em nossa cabeça e que fundamentam nossos valores e motivam nossas atitudes.*” [T6] a lembrança pesarosa de um mesmo evento histórico: “[...] a “*Lei da mordaza*” nos remete também a períodos sombrios da história do Brasil, como a ditadura militar (1964-1985) [...]” [T7]; o desempenho insuficiente dos jovens no ensino: “*Pelos índices alcançados por nossos*

adolescentes, nem o básico se consegue no Brasil.” [T0] e a uma mesma condição sociopolítica *“O desvio de função nos deixa sem teto e sem chão.”* [T0], aspectos que demonstraram a ancoragem social do discurso como espaço no qual foi possível evocar, pelo coletivo, uma necessidade de pertencimento identitário precedente à efemeridade do próprio tema polêmico do ESP.

Outrossim, percebemos que, entre um enunciar com efeito objetivo e um enunciar com efeito subjetivo, o primeiro tornou-se predominante, por meio de uma estabilidade que resulta da filiação do texto opinativo ao domínio jornalístico, no qual reside a busca por um dizer pretensamente objetivo que lança mão do caráter funcional da linguagem como uma forma necessária ao estabelecimento de um nexos referencial com a realidade. Dessa maneira, esse estatuto permitiu a mediatização de saberes e representações nos moldes do contrato de comunicação midiático, legitimado na esfera pública.

Paralelamente, consideramos que a modalização se tornou necessária tanto à encenação do objetivo quanto do subjetivo, possibilitando a identificação de confluências entre ambos. Por isso, a análise da atualização modal funcionou como uma via necessária à compreensão dos modos de dizer no processo de atualização modal, por meio do funcionamento de diferentes modalidades e valores modais. Para fins ilustrativos, apresentaremos as principais modalidades identificadas e as suas confluências com as modalidades enunciativas⁴⁷.

Quadro 9: as modalidades e as suas confluências

Texto base	Tipologia da modalidade	Excerto	Confluências enunciativas
T6	Modalidade objetiva deontica	“Os professores devem ser estimulados a educar seus alunos com consciência crítica.”	Modalidade delocutiva
T2	Modalidade objetiva epistêmica	“Escolas não são máquinas de trituração de cérebros, acionadas por professores que querem fazer com que suas opções ideológicas, culturais ou comportamentais prevaleçam no ensino que ministram.”	Modalidade delocutiva

⁴⁷ Essas combinações não são restritivas, uma vez que outras tipos de modalidade também podem ser confluentes.

T4	Modalidade subjetiva	“Estou aqui para contar a verdadeira história!”	Modalidade elocutiva
T8	Modalidade evidencial	“Pelos índices alcançados por nossos adolescentes, nem o básico se consegue no Brasil.”	Modalidade alocutiva
T1	Modalidade autonímica	“Note-se que nem a expressão "comunismo internacional" foi colocada ironicamente entre aspas no texto.”	Modalidade delocutiva
T5	Modalidade autodialógica	“Vou repetir: minha oposição à Escola sem Partido é porque ela é uma lei.”	Modalidade elocutiva
T3	Modalidade Heterodialógica	“Assim como o professor não pode agir com preconceito contra etnias ou preferências sexuais, também não pode discriminar de acordo com a opção partidária.”	Modalidade elocutiva

Fonte: elaborado pela autora.

Tomando como base esses excertos, percebemos que as modalidades combinaram-se na dinâmica da encenação linguageira e dos comportamentos enunciativos dos L1E1, uma vez que são inseparáveis da natureza do próprio enunciar. Nesse cenário, pontuamos que os usos da modalidade epistêmica se deram de forma acentuada, permitindo a circulação discursiva de diferentes epistemes, assim como a representação ôntica de seus respectivos saberes, os quais serviram de base para atividades enunciativas voltadas para processos diversificados, tais como a predicação negativa da ação de reprimir: “*Reprimir é coisa de fanáticos; de golpistas; pior. Usarei o termo? De comunistas.*” [T1]; a atribuição de uma qualificação negativa ao objeto de discurso: “*A “Escola sem partido” é uma insensatez, não tem pé nem cabeça.*” [T2]; a definição da escola a partir de uma perspectiva de ensino “*– Escola sem pensamento crítico não é escola!*” [T3]; a representação narrativa de uma figura histórica: “*As reformas de base de Jango eram na verdade uma armadilha para a implantação de uma ditadura comunista no Brasil.*” [T4]; a autojustificativa em relação a um posicionamento “*Minha oposição à lei da Escola sem Partido não é porque eu não saiba que grande parte dos professores prega marxismo e similares em sala de aula.*” [T5]; a atribuição de uma postura enganosa: “*Uma das falácias da direita é professar a ideologia de que ela não tem ideologia.*” [T6]; a imputação de uma má intenção direcionada à liberdade “*Uma das pretensões da “Lei da mordaza” é o ataque à liberdade.*” [T7]; a antecipação de um sentido imputado à educação: “*É isso o que a educação de hoje requer:*

formação para a autonomia intelectual.” [T8]; a atribuição de um processo negativo direcionado a um campo do saber *“Cadeiras de humanas (sempre as ciências humanas!) são transformadas em verdadeiros palcos de pregação ideológico-política. Em geral de esquerda.*” [T9] e a divisão de um Brasil na condição de objeto de discurso: *“O Brasil mais culto é um Brasil dividido.*” [10].

Por meio desses fragmentos ilustrativos, notamos que esses saberes resultaram de um movimento de transformação direcionado à descrição da realidade pela sua representação discursiva na esfera midiática, apresentando um processo de transação em que se imagina e se elabora uma imagem da instância receptora, a qual também possui sua forma de interpretar a informação (CHARAUDEAU, 2013), além de estar envolta por uma cognição e por uma sensibilidade social que tendem a ser evocadas pela polêmica pública.

Do mesmo modo, também identificamos o recorrente uso da modalidade autonímica em dizeres autorrepresentados pelos L1E1, os quais foram direcionados a processos como a reformulação do sentido das palavras em relação a coisas, a discursos, a interlocuções e a elas mesmas. Assim, seu afastamento e/ou sua marcação, no fio do discurso, buscou evidenciar um relação conflitual entre elementos que, mesmo não tendo sua legitimidade reconhecida, se mostraram necessários à construção do discurso polêmico.

Nesse sentido, seus usos serviram de base para a manifestação de construções enunciativas diversificadas, como a ironização do emprego de uma forma verbal: *“As posições se radicalizavam” (será parcial esse relato?)* [T1]; a sinalização da discordância em relação a uma designação: *“A “Escola sem partido” é uma insensatez, não tem pé nem cabeça.*” [T2]; a busca antecipada pelo assentimento dos interlocutores *“A lei do Escola sem Partido é, sim, necessária”.* [T3]; a especificação do sentido em um paradigma designacional: *“Sublinhem ao menos três palavras de viés comunista. Boa escolha, Amanda. “Reforma agrária”, “pelo voto do analfabeto” e “justiça social.”* [T4]; a especificação do sentido em um determinado campo do saber: *“No sentido filosófico, e não no debate empobrecidos das militâncias, ser conservador é ser cético em matéria de invenções políticas, econômicas, sociais ou jurídicas.”* [T5]; a sinalização de uma não coincidência interdiscursiva: *“Na verdade, muitos “sem partido” são partidários de ensinar que nascemos todos de Adão e Eva; homossexualidade é doença e pecado (e tem cura!); identidades de gênero é teoria promíscua; e o capitalismo é o melhor dos mundos.”* [T6]; a reformulação de uma nomenclatura de forma negativa: *“Uma das pretensões da “Lei da mordaza” é o ataque à liberdade, que é uma das conquistas da sociedade moderna que se firmou como*

valor universal a partir da Revolução Francesa.” [T7]; a indicação de uma não coincidência de uma palavra qualificativa: *“Acreditar que existe educação “neutra” é ingenuidade.*” [T8]; a especificação do sentido de um termo: *“Em primeiro lugar, não ficou claro o que está sendo proibido. “Doutrinação” é um termo vago, que pode significar desde o professor que hostiliza alunos que pensam diferente dele até a mera expressão de opinião em sala de aula.*” [T9] e uma glosa direcionada ao esclarecimento de uma disposição: *“Não gostaria de matricular filhos em escolas que cultivassem uma doutrina – política ou religiosa –, fosse ela qual fosse.”* [T10].

A atualização modal também se mostrou efetiva no âmbito da significação das palavras e das segmentações sintáticas, com base em valores modais diversificados relacionados, à expressão comportamental da subjetividade a encenação linguageira, por meio da seleção, elaboração e organização intencional de palavras e sintagmas, principalmente na sua expressão por meio de subjetivemas, ilustrando que, no direcionamento conferido à temática do Escola Sem Partido, os valores modais da apreciação e da qualificação, além dos valores do necessário, do obrigatório, do possível e do provável, foram essenciais aos processo predicativos.

Tais usos puderam ser notados, por exemplo, na atribuição da ação e de seu complemento: *“Mas isso foi felizmente evitado!”* [T4]; na designação de personalidades: *“Intelectuais que eu admiro, como Joel Pinheiro da Fonseca e Luiz Felipe Pondé”* [T3]; na designação de seres genéricos: *“que os incomodados reajam pelo debate”* [T9], na apreciação de objetos/materialidades: *“Em geral, o texto desses livros poderia ser mais vivo e colorido”* [T1]; na predicação de uma noção: *“O apreço à divergência de ideias é o bem mais valioso que professores podem transmitir aos alunos.”;* [T3] na apresentação de um processo *“A lei não necessariamente restringirá a liberdade de ensino [...]”* [T3]; na ação de um órgão público: *“O Ministério Público com frequência nos considera cidadãos hipossuficientes”* [T5]; na definição da temática do ESP: *“Nada mais tendencioso do que o Movimento Escola Sem Partido.”* [T6]; na definição de um partido político: *“[...] o PT é um saco de tendências ideológicas que reúne ardorosos defensores do agronegócio e esquerdistas que propõem a estatização de todas as instituições da sociedade.”.* [T6], dentre outras construções.

Em meio às atualizações modais e à gestão dos PDV, os modos de atribuição dos referentes também se tornaram essenciais à encenação do antagonismo discursivo. Ao figurarem entre efeitos de sentido polarizados nas extremidades entre o positivo e o

negativo na materialidade textual, inspirando-se ainda na função de dramatização do discurso circulante e na instância actancial do discurso polêmico.

Quadro 10: o modo de atribuição de referentes e actantes

Texto base	Pólo positivo de sentido	Pólo negativo de sentido	Excerto
T1	<p>Referente: os movimentos sociais</p> <p>Papel actancial: aliados</p> <p>Ação atribuída: exigir as reformas de base</p> <p>Referente: João Goulart</p> <p>Papel actancial: benfeitor</p> <p>Ação atribuída: prometer reformas de base</p>	<p>Referente: oposição</p> <p>Papel actancial: Malfeitor</p> <p>Ação atribuída: acusar</p>	"As posições se radicalizavam" (será parcial esse relato?). "Os movimentos sociais exigiam as reformas de base que João Goulart havia prometido; a oposição acusava o presidente de ter perdido a autoridade e de ser cúmplice do comunismo internacional."
T2	<p>Referente: escola</p> <p>Papel actancial: benfeitora</p> <p>Ação atribuída: ter um espírito laico e republicano.</p>	<p>Referente: o movimento Escola sem Partido</p> <p>Papel actancial: malfeitor</p> <p>Ação atribuída: patrocinar propostas regressistas</p>	"O movimento "Escola sem partido" vem patrocinando propostas regressistas, como a que institucionaliza o ensino de religião nas grades curriculares públicas. É algo que contraria o espírito laico e republicano da escola e que congestiona ainda mais os conteúdos a serem ministrados."
T3	<p>Referente: lei</p> <p>Papel actancial: benfeitora</p> <p>Ação atribuída: proteger os alunos contra o proselitismo de professores; Ter o poder de preservar alunos contra a discriminação ideológica</p>	<p>Referente: professores</p> <p>Papel actancial: malfeitores</p> <p>Ação atribuída: praticarem o proselitismo; serem fãs do Che Guevara ou do coronel Ustra</p>	"Fará muito bem às escolas públicas uma lei para proteger alunos contra o proselitismo de professores, sejam esses professores fãs de Che Guevara ou do coronel Ustra. A lei não necessariamente restringirá a liberdade de ensino e terá o poder de preservar alunos contra a discriminação ideológica."
T4	<p>Referente: militares</p> <p>Papel actancial: benfeitores</p> <p>Ação atribuída: tirar Jango do poder para evitar a infiltração comunista e restaurar a ordem no País.</p>	<p>Referente: João Goulart/Jango</p> <p>Papel actancial: malfeitor</p> <p>Ação atribuída: ser muito próximo de países com índoles subversiva; promover a desordem e incitar a divisão dos compatriotas entre ricos e pobres.</p>	"Mãos à obra. Hoje entraremos na década de 1960. Entre 1961 e 1964, o Brasil foi presidido por João Goulart. Jango, como era conhecido, foi um presidente muito próximo de países com índole subversiva. Promoveu a desordem durante seu governo e incitou à divisão dos compatriotas entre ricos e pobres." [...].

			“Os militares tiraram Jango do poder para evitar a infiltração comunista e restaurar a ordem no País.”
T5	<p>Referente: quem</p> <p>Papel actancial: benfeitor</p> <p>Ação atribuída: discordar da cartilha de esquerda.</p>	<p>Referente: a universidade</p> <p>Papel actancial: malfeitora</p> <p>Ação atribuída: ser um espaço de truculência na gestão, na sala de aula, nos colegiados e no movimento estudantil</p>	<p>“A universidade é um espaço de truculência na gestão, na sala de aula, nos colegiados, no movimento estudantil. [...]”</p> <p>“Quem discordar da cartilha de esquerda é “fascista”.”</p>
T6	<p>Referente: os professores</p> <p>Papel actancial: benfeitores</p> <p>Ação atribuída: educar os alunos com consciência crítica.</p>	<p>Referente: a proposta da Escola Sem Partido</p> <p>Papel actancial: malfeitor</p> <p>Ação atribuída: impedir que os Professores eduquem seus alunos com consciência crítica.</p>	<p>“A proposta da Escola Sem Partido é impedir que os professores eduquem seus alunos com consciência crítica.”</p>
T7	<p>Referente: Constituição Federal</p> <p>Papel actancial: benfeitora</p> <p>Ação atribuída: prever “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]”</p>	<p>Referente: Comissão de Educação da Assembleia Legislativa</p> <p>Papel actancial: malfeitora</p> <p>Ação atribuída: aprovar parecer favorável; contrariar a Constituição Federal</p>	<p>“No estado do Paraná, o Projeto de Lei Escola Sem Partido (606/2016) voltou à discussão. No dia 28 de novembro, a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa aprovou parecer favorável e em breve o projeto pode ser votado no plenário da Assembleia Legislativa (Alep). Essa provação contraria a Constituição Federal em seu artigo 206, que prevê “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]”.</p>
T8	<p>Referente: um professor</p> <p>Papel actancial: agir sem a ética necessária ao exercício da profissão</p> <p>Ação atribuída: agir sem a ética necessária ao exercício da profissão.</p>	<p>Referente: coordenador pedagógico; diretor da escola</p> <p>Papel actancial: benfeitores</p> <p>Ação atribuída: cuidar do assunto</p>	<p>“Quando um professor age sem a ética necessária ao exercício da profissão, cabe ao coordenador pedagógico e ao diretor da escola cuidar do assunto, eventualmente inclusive com punições.”</p>
T9	<p>Referente: outros [professores]</p> <p>Papel actancial: benfeitores</p> <p>Ação atribuída:</p>	<p>Referente: o [professor] de geografia do segundo ano</p> <p>Papel actancial: malfeitor</p> <p>Ação atribuída:</p>	<p>“Tive o privilégio de estudar em uma escola com grande variedade de professores. Se o de geografia do segundo ano era ideológico e autoritário, outros — de todo o espectro político —</p>

	apresentar visões e referências diversas e estimular o debate	ser ideológico e autoritário	apresentavam visões e referências diversas e estimulavam o debate.”
T10	Referente: movimentos estudantis Papel actancial: benfeitor Ação atribuída: serem legítimos em qualquer lugar do mundo	Referente: os governos Papel actancial: malfeitor Ação atribuída: reagir mal Referente: a polícia Papel actancial: malfeitor Ação atribuída: abusar da repressão	Movimentos estudantis por melhor ensino são legítimos em qualquer lugar do mundo. No Brasil ou na França – país em que quase todo ano alguma escola ou universidade é ocupada por estudantes em protesto –, os governos sempre reagem mal, a polícia abusa na repressão, a falta de diálogo é a tônica do processo, os exageros acontecem de lado a lado.

Fonte: elaborado pela autora.

Com base nesses fragmentos, buscamos demonstrar a relevância da referenciação na organização enunciativa, pois essa apresenta “[...] uma dimensão pragmática forte, na medida em que os pontos de vista, em função do modo de apresentação dos referentes discursivos, orientam fortemente as interpretações a partir de instruções codificadas na língua.” (RABATEL, 2013, p.33).

A partir dessa perspectiva, consideramos que a conversão de categorias linguísticas em objetos de discurso também se mostrou efetiva na veiculação dos PDV, possibilitando a identificação de combinações e segmentações no *dictum*, a partir das quais foram distribuídos agentes e processos na atribuição e na representação discursiva de ações, intenções e definições, recorrendo ainda ao uso de designações e subjetivemas.

De maneira concomitante, a expressão dos PDV e a criação desses objetos de discurso buscaram produzir efeitos de sentido a fim de orientar, no caso da instância actancial, a identificação de papéis como benfeitores e malfeitores. Dessa forma, consideramos que a distribuição dos objetos de discurso entre um pólo positivo e um pólo negativo do sentido, ao servirem de base para a disposição de benfeitores e malfeitores, permitiu identificar o antagonismo como um elemento que integrou o funcionamento da polêmica como modalidade discursiva.

Tal configuração, ao ser articulada à opinião e ao compartilhamento de percepções direcionadas a modos de ser, modos de agir e modos de se inter-relacionar, passou a ser moldada em conformidade com a encenação intradiscursiva, direcionando-se à representação de papéis que retomaram ainda configurações externas do real,

direcionando-a a atores sociais no âmbito escolar, familiar, político, judiciário, histórico e sociocultural.

Entretanto, o predomínio de encenações antagônicas pode se tornar uma via à perpetuação de distâncias e diferenças. Nesse sentido, o tratamento midiático conferido à temática polêmica do ESP ilustrou a necessidade de que haja uma construção responsável da opinião em público em relação à instância interpretante, aos papéis que determina e aos sentidos que confere ou não aos temas sensíveis, o que requer considerar ainda, tendo em mente o papel da dissensão na sociedade democrática, a possibilidade de transformar um antagonismo entre inimigos em um agonismo entre adversários (MOUFFE, 2003).

Por isso, levando em conta os elementos analisados, constatamos que a organização enunciativa do discurso polêmico, na construção midiática da opinião, permitiu uma maior compreensão da sua gestão dialógica interna e externa, da sua atualização modal e do modo de atribuição de referentes, ilustrando o imbricamento desses elementos diante do caráter constitutivo do dialogismo e do conflitual, e também da necessidade de representar o diferente e o similar em meio ao consensual e o dissensual.

7.1 A organização dialógica da argumentação: o contradiscurso, os elementos dóxicos e a ideologia como arsenal argumentativo

Na descrição da organização argumentativa do *corpus*, adotaremos como eixo norteador uma abordagem dialógica da argumentação, com base no modelo de argumentação biface (PLANTIN, 2008), a fim de compreender o funcionamento de diferentes perguntas argumentativas, os papéis argumentativos desenvolvidos e a busca pela resposta na discussão pública de razões na construção opinativa.

Nesse intuito, lançaremos mão de algumas categorias do modo argumentativo de organização do discurso (2014) e categorias e noções propostas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Sacrini (2017) e Walton (2012). Também buscaremos compreender o tratamento conferido ao contradiscurso nesses processos, tomando como base a perspectiva de Doury (2016), o funcionamento dos elementos dóxicos mobilizados a partir de Amossy (2020) e a representação da ideologia na construção de arsenais argumentativos, conforme propõe Angenot (2015).

Por meio desses elementos, buscamos ainda compreender o funcionamento da polêmica como modalidade argumentativa com base da perspectiva proposta por Amossy

(2021), considerando as inter-relações entre pontos de vista antagônicos e os papéis argumentativos na encenação interdiscursiva do desacordo.

7.1.1 A construção argumentativa em T1

Na organização argumentativa de T1, L1E1⁴⁸ desenvolve a sua argumentação com base no papel argumentativo de oponente, posicionando-se de forma contrária às alegações do Escola Sem Partido. Tal comportamento pode ser identificado no título *“Afinal, cadê a doutrinação comunista?”*, no qual questiona a ocorrência do que designa como doutrinação comunista, e no subtítulo do texto, no qual afirma que *“Livros didáticos de história não justificam as alegações do Escola sem Partido”*. Desse modo, a pergunta argumentativa que busca responder no texto é: Há doutrinação comunista nos livros de história?

Ao iniciar o texto pontua:

[E1] Ainda que eu considere assustadoras as intenções de quem defende o Escola sem Partido, tinha alguma desconfiança de que a bibliografia corrente fosse meio desequilibrada com relação, por exemplo, a Cuba ou ao governo João Goulart. Sem dúvida, o autoritarismo de Fidel Castro e seus companheiros é habitualmente minimizado pela esquerda, e não sou cego a ponto de negar que professores de humanidades, em geral, educaram-se sob a influência de Marx. No que estão certíssimos, afinal. Mesmo a direita teria dificuldades em entender a história mundial sem considerar os conflitos de interesse entre assalariados e detentores dos meios de produção. Mas não era irrazoável supor que parte do ensino de história no primeiro e segundo graus sofresse de alguma parcialidade factual (COELHO, 2019).

No primeiro parágrafo do excerto, L1E1 parte de um movimento argumentativo de concessão introduzido pela oração subordinada: *“Ainda que eu considere assustadoras as intenções de quem defende o Escola sem Partido”*, na qual sinaliza sua percepção negativa em relação aos defensores do ESP. Na sequência, apresenta a oração principal: *“[...] tinha alguma desconfiança de que a bibliografia corrente fosse meio desequilibrada com relação, por exemplo, a Cuba ou ao governo João Goulart.”*, por meio da qual considera um aspecto do contradiscurso a partir da perspectiva do processo de doutrinação comunista, a existência de uma bibliografia desequilibrada. Também se valendo-se de uma exemplificação que menciona Cuba e governo João Goulart. Desse modo, introduz uma quebra de expectativa diante da primeira oração e de seu sentido negativo ao levar em

⁴⁸ Em nossa análise argumentativa, optaremos por manter a nomenclatura referente à junção do locutor com o enunciador primeiro, L1E1, sem que haja a identificação de outros enunciadores locutores e enunciadores não-locutores, uma vez que nos centraremos nos elementos da organização argumentativa do *corpus*.

conta uma perspectiva baseada no contradiscurso, sem no entanto se distanciar totalmente da sua percepção negativa do objeto de discurso.

Por meio dessa estratégia, L1E1 projeta um *ethos* de cooperação⁴⁹, conferindo um tom de moderação ao seu registro polêmico, como se estivesse receptivo a essas intenções “*assustadoras*” por estar disposto a acolher parcialmente o ponto vista oposto, o que é reforçado pelo parágrafo seguinte: “*Sem dúvida, o autoritarismo de Fidel Castro e seus companheiros é habitualmente minimizado pela esquerda, e não sou cego a ponto de negar que professores de humanidades, em geral, educaram-se sob a influência de Marx.*”. Nesse enunciado, L1E1 também se vale do argumento *ad hominem* abusivo, direcionando-o à figura da esquerda como um todo e aos professores de humanidades, apontando respectivamente, ações como atenuar um regime autoritário e se educar com base no marxismo, o que seria indício de uma formação enviesada de acordo com a ótica do ESP, as quais funcionam como elementos contextuais que servem como pontos de conflito entre discursos opostos na encenação argumentativa.

Tendo em mente tais ações, ao atribuir especificamente esse processo de atenuação do autoritarismo à esquerda, L1E1 situa sua avaliação no domínio do pragmático, a fim de mensurar esse agir com base em um resultado negativo por remeter ao processo de doutrinação no ensino. Ademais, mobiliza um elemento dóxico, a opressão característica de regimes políticos autoritários e seu aspecto ameaçador às sociedades democráticas e aos cidadãos que dela fazem parte, baseando sua argumentação em um saber coletivo compartilhado.

No parágrafo seguinte, L1E1 assume seu posicionamento acerca da formação profissional desses docentes: “*No que estão certíssimos, afinal. Mesmo a direita teria dificuldades em entender a história mundial sem considerar os conflitos de interesse entre assalariados e detentores dos meios de produção.*”. Nesse enunciado, em que se mostra favorável à influência do marxismo, lança mão do raciocínio por abdução⁵⁰, como ilustra o uso do futuro do pretérito “*teria*”, empregado na elaboração de uma ação que poderia acontecer no futuro, como se essa fosse a melhor explicação a ser dada em relação à conjuntura presente, a qual, por sua vez, torna-se indissociável de um passado histórico no âmbito mundial.

⁴⁹ Para Grácio (2013, p.59) “De um ponto de vista argumentativo, a concessão pode ser vista como uma atitude cooperativa e, nesse sentido, favorecer o *ethos* de quem faz a concessão [...]”.

⁵⁰Na ótica de Angenot (2015), o raciocínio por abdução permite a invenção de uma tese, no intuito de indicar que, se ela fosse verdadeira, daria razão ao que é considerado.

Ademais, tematiza a ideologia no quadro da teoria marxista, valendo-se da luta de classes e da oposição dicotômica entre os “*assalariados*” e os “*detentores dos meio de produção*”, lançando mão de uma situação conflitual cuja nomeação teórica passa a integrar o seu arsenal argumentativo no âmbito discursivo do tema polêmico em questão.

No parágrafo seguinte, faz uso de mais um movimento argumentativo de ocupação: “*Mas não era irrazoável supor que parte do ensino de história no primeiro e segundo graus sofresse de alguma parcialidade factual.*”, por meio da qual estabelece uma relação adversativa direcionada à proteção de sua razoabilidade ao supor a ocorrência da doutrinação nos livros de história, antecipando-se aos seus interlocutores, no intuito de proteger o seu *ethos* de uma autocontradição.

No parágrafo posterior, retoma seu papel de oponente na primeira oração:

[E2] Não foi isso o que eu encontrei nos livros consultados. Vêm de editoras de grande porte, como a Moderna e a Ática, sendo de imaginar que tenham alta circulação (COELHO, 2019).

Posteriormente, utiliza mais um elemento dóxico, o prestígio, comumente conferido às empresas de “*grande porte*” por possuírem capacidade de produzir em alta escala, o que é reforçado, no caso das editoras, pela possibilidade de publicarem obras que alcancem “*alta circulação*”. Tais aspectos são organizados na proposição por meio de um encadeamento causal⁵¹ no qual o processo de inferência orienta-se para a consequência, a partir de uma asserção de partida (A1) e uma asserção de chegada (A2):

A1 Vêm de editoras de grande porte, como a Moderna e a Ática, **portanto** A2 imagina-se que tenham alta circulação.

Em seguida, após projetar uma imagem positiva das editoras, L1E1 analisa um livro:

[E3] Revolução Cubana? Eis o que diz um livro de "autoria coletiva" (será isso comunismo?) publicado em 2018. "O regime socialista adotado em Cuba universalizou o ensino, reduziu a mortalidade infantil e o desemprego. O acesso à moradia e à saúde pública foi incrementado. A indústria, contudo, não foi incrementada." Segundo parágrafo. "No terreno político foi implantado um regime nos moldes soviéticos, caracterizado pela ditadura de um partido único (o Partido Comunista), pela supressão das liberdades democráticas e pela perseguição aos opositores do regime." (COELHO, 2019).

⁵¹ De acordo com Charaudeau (2014, p.210-211) A causalidade pode ser entendida como um aspecto fundamental da argumentação. Por isso, certas relações lógicas relacionada à implicação e à explicação estar a serviço de sua expressão, assim como outras relações lógicas também podem apresentar um valor de causalidade. Nesse sentido, propõe um “[...]modo de encadeamento geral de causalidade”, considerando processos como a conjunção, a disjunção, a restrição, a oposição, a causa, a consequência e a finalidade.

Há um box favorável ao programa Mais Médicos; mas é loucura dizer que esse texto, algo impessoal e burocrático, tenha viés doutrinário (COELHO, 2019).

Nesse excerto, por meio de um comentário, L1E1 se vale de mais um movimento de ocupação argumentativa: *“Revolução Cubana? Eis o que diz um livro de “autoria coletiva” (será isso comunismo?) publicado em 2018.”*. Por meio dessa estratégia, se vale de uma pergunta, direcionando-se à antecipação de uma contradição em relação à *“autoria coletiva”* da obra, no intuito de deslegitimar o contradiscurso em um comportamento metaenunciativo que destaca essa designação entre aspas para, em seguida, comentá-la por meio do questionamento, *“será isso comunismo?”*. Por meio desse recurso argumentativo, direcionando-se ao comunismo no intuito de recuperar, por meio dessa palavra, o discurso da doutrinação do qual se vale, sugerindo o seu sentido contrário. Desse modo, direciona a orientação argumentativa do texto de forma antiorientada ao discurso contrário e orientada ao texto citado extraído do livro didático.

Por conseguinte, seleciona trechos que são baseados em aspectos ideológicos, alocados no domínio do socialismo, em dois parágrafos: *Em “O regime socialista adotado em Cuba universalizou o ensino, reduziu a mortalidade infantil e o desemprego. O acesso à moradia e à saúde pública foi incrementado. A indústria, contudo, não foi incrementada.”*. Desse modo, L1E1 se direciona às ações pertencentes à adoção desse regime, no intuito de demonstrar os seus efeitos, predominantemente positivos. No segundo, *“No terreno político foi implantado um regime nos moldes soviéticos, caracterizado pela ditadura de um partido único (o Partido Comunista), pela supressão das liberdades democráticas e pela perseguição aos opositores do regime.”*, selecionando elementos que remetem ao regime comunista de forma negativa, em mais uma situação ilustrativa.

Concomitantemente, em ambos os parágrafos, ao se valer da citação, L1E1 introduz em seu texto um discurso didático predominantemente explicativo, no qual se identificam dois elementos: um tema a ser explicado, o *explanandum*, e o fator que o esclarece em termos de causas e motivos, o *explanans*,⁵², estabelecendo uma relação entre um dado evidente e um dado que precisa de evidência. Tem-se assim, no 1º parágrafo, um movimento inferencial que parte do regime socialista, o *explanandum*, e ações, o *explanans*, motivadas pela universalização do ensino, a redução da mortalidade infantil e o desemprego, a incrementação da moradia e da saúde pública, em oposição à não incrementação da indústria.

⁵² Categorias propostas por Sacrini (2017).

No segundo parágrafo, identificam-se um regime nos moldes soviéticos, o *explanandum*, e a supressão das liberdade democráticas e a perseguição aos opositores do regime, o *explanans*. Desse modo, a explicação passa a conter um aspecto evidencial aparente, o qual, por não precisar ser justificado como uma premissa, mas sim esclarecido, permite a L1E1 se apropriar do valor objetivo⁵³ dessa relação como uma exemplificação direcionada à refutação da parcialidade, explorando assim a validade sociogenérica do livro didático como um elemento argumentativo em seu registro polêmico.

No parágrafo posterior, avalia mais um elemento do livro: *“Há um box favorável ao programa Mais Médicos; mas é loucura dizer que esse texto, algo impessoal e burocrático, tenha viés doutrinário.”*, valendo-se de mais uma concessão argumentativa, em que leva em conta um elemento conflitual nos termos do contradiscurso *“Há um box favorável ao programa Mais Médicos”*, para introduzir, em seguida, uma conclusão contrária em conformidade com a orientação argumentativa do sentido: *“mas é loucura dizer que esse texto, algo impessoal e burocrático, tenha viés doutrinário”*. A partir desse movimento, L1E1 se vale de uma premissa, que adota como verdadeira, relacionada ao favoritismo em relação a um programa governamental que envolve médicos de nacionalidade cubana, no intuito de tornar válida a sua conclusão, por meio de um elo inferencial dedutivo.⁵⁴

Logo, situa a avaliação desses elementos que compõem a obra no domínio avaliativo do pragmático, no intuito de mensurar se há ou não doutrinação, processo que se torna central na identificação de possíveis efeitos que possam ser considerados negativos.

Posteriormente, se propõe a analisar outra obra didática:

[E4] Vamos tentar outro, da FTD. Narra-se o "golpe civil-militar" de 1964. "Eram contrários às reformas de base os grandes empresários, parte do alto clero e dos oficiais do Exército e organizações como o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes), ambas mantidas com dinheiro de empresários brasileiros e estadunidenses." Verdade (COELHO, 2019).

Nesse excerto, L1E1 se vale das aspas no sintagma nominal *“golpe civil-militar”*, a fim de sinalizar a inadequação dessa designação no que diz respeito ao texto citado, lançando mão novamente da ocupação ao indicar uma contradição, incorporando assim um elemento assimilável à orientação ideológica do discurso contrário ao seu arsenal argumentativo. No texto da citação, a estrutura explicativa, ao ter como base o *“golpe civil-*

⁵³ Apesar de considerarmos que o caráter objetivo da explicação não é completamente isento de valor subjetivo e argumentativo, por ora não teremos como foco essas relações.

⁵⁴ Na perspectiva de Sacchini (idem, p.49) “A validade, nesse sentido, não tem nenhuma conotação moral; trata-se somente de um termo técnico que indica o laço necessário entre premissas e conclusão. O argumento dedutivo é então aquele em que, se se assume a verdade das premissas, a conclusão se segue necessariamente, o que atesta a sua validade lógica.”

militar” de 1964”, o explanans, apresenta, no explandum, uma ação central de ser contrário às reformas de base e seus respectivos agentes, os grandes empresários, parte do alto clero e os oficiais do exército, o Ibad e o Ipes, especificando que esses últimos eram mantidos por empresários brasileiros e estadunidenses.

Diante do caráter evidencial da explicação, posiciona-se de forma favorável à proposição do livro, com base em um domínio avaliativo da verdade, por meio do qual se direciona a esse saber histórico, por meio do comentário “*Verdade*”, atestando sua autenticidade.

Em seguida, mobiliza mais uma citação:

[E5]“As posições se radicalizavam” (será parcial esse relato?). “Os movimentos sociais exigiam as reformas de base que João Goulart havia prometido; a oposição acusava o presidente de ter perdido a autoridade e de ser cúmplice do comunismo internacional.”

Note-se que nem a expressão “comunismo internacional” foi colocada ironicamente entre aspas no texto. “Sem o apoio do Parlamento, Goulart optou por se aproximar dos movimentos sociais. Em 13 de março, liderou um gigantesco comício pelas reformas de base [...]” (COELHO, 2019).

Ao introduzir o parágrafo do excerto, L1E1 se vale da citação direta “*As posições se radicalizavam*”, para em seguida introduzir um comentário entre aspas: (*será parcial esse relato?*), valendo-se de mais um argumento por ocupação a fim de antecipar uma dúvida direcionada ao discurso contrário, conferindo-lhe uma feição equivocada. Concomitantemente, recorre ao domínio ético de avaliação, no qual a parcialidade permite a identificação de um agir correto ao ser orientado por uma moral externa.

Nesse enunciado, também se vale do verbo “*radicalizavam*” como um elemento de tensão que não pertencesse ao discurso do livro didático, principalmente em relação à imparcialidade, dado que remete aos extremismos ideológicos de forma negativa, o que também permite conceber a radicalização como um elemento dóxico que permite reconhecer a ameaça do extremismo às sociedades democráticas e à busca pela manutenção da ordem social.

No parágrafo seguinte, lança mão de mais um citação direta cuja organização explicativa possui “*Os movimentos sociais*” como *explandum* e a ação de exigir as reformas de base propostas por Goulart como *explanans*, e “*a oposição*” como mais um *explandum*, seguido da ação de acusar o presidente de “[...] *de ter perdido a autoridade e de ser cúmplice do comunismo internacional*”, outro *explanans*.

Posteriormente, L1E1 intercala um comentário, direcionando-se ao conteúdo proposicional: “*Note-se que nem a expressão “comunismo internacional” foi colocada ironicamente entre aspas no texto.*”, por meio da retomada de um elemento conflituoso no

domínio da ideologia, o “*comunismo internacional*”. Tal estratégia precede a introdução de mais uma citação direta: “*Sem o apoio do Parlamento, Goulart optou por se aproximar dos movimentos sociais. Em 13 de março, liderou um gigantesco comício pelas reformas de base [...]*”, na qual associa ao *explanandum* “Goulart” mais um *explanam*, a ação de se aproximar dos movimentos sociais por não ter apoio do Parlamento, finalizando o parágrafo por meio de aspas que indicam a continuidade das ações.

Em seguida, aponta:

[E6] O livro acrescenta que, seis dias depois, “autoridades civis e religiosas” organizaram a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, “igualmente grande, (com) cerca de 300 mil pessoas”.

O estopim para a queda de Goulart não fica sem ser mencionado. O governo Goulart “não puniu” os marinheiros que promoviam manifestação no Sindicato dos Metalúrgicos da Guanabara nem os fuzileiros navais que se recusaram a reprimi-la. “Oficiais das Forças Armadas consideraram essa atitude um incentivo à quebra da disciplina e da hierarquia militar.” O livro é de 2015, e sua neutralidade beira a indiferença (COELHO, 2019).

Nesse parágrafo, L1E1 faz uso de aspas no sintagma nominal “*autoridades civis e religiosas*”, adotando novamente o movimento argumentativo de ocupação, por meio do qual sinaliza a inadequação dessa designação em relação aos agentes apresentados no livro, direcionando-se ao *explanam* da ação motivadora de organizar a Marcha da Família com Deus pela liberdade, como se fosse uma incongruência.

Em seguida, insere mais uma citação: “*igualmente grande, (com) cerca de 300 mil pessoas*”, na qual se identifica uma comparação subjetiva⁵⁵ com o antecedente “*um gigantesco comício pelas reformas de base*”, por meio da qual se direciona a dois eventos que fazem parte de *explanans* distintas ao serem representadas no livro didático. Ao estabelecer uma atribuição de similitude entre esses dois eventos históricos em sua dimensão quantitativa, lança mão ainda de um movimento avaliativo pertencente ao domínio do pragmático, direcionando-se ao seu aspecto mensurável no intuito de indicar que não havia uma maioria específica.

No parágrafo posterior, L1E1 adota o discurso indireto: “*O estopim para a queda de Goulart não fica sem ser mencionado. O governo Goulart “não puniu” os marinheiros que promoviam manifestação no Sindicato dos Metalúrgicos da Guanabara nem os fuzileiros*

⁵⁵ De acordo com Charaudeau (2014, p.237), “No âmbito de uma argumentação, a comparação é utilizada para reforçar a prova de uma conclusão ou de um julgamento, produzindo um efeito pedagógico (comparar para ilustrar e fazer compreender melhor) quando a comparação é objetiva; ou um efeito de ofuscamento (desviar a atenção do interlocutor para um outro fato análogo que, por semelhante ao outro, impede que se examine a validade da prova) quando a comparação é subjetiva.” Também pode ser de semelhança ou de dessemelhança.

navais que se recusaram a reprimi-la. Nesse enunciado, direciona seu movimento de ocupação à ação relacionada ao *explanans*, “*não puniu*”, apresentando-a entre aspas no intuito de marcar, a partir da grade semântica do contradiscurso, mais uma incoerência.

Além disso, por meio dessa ação, mobiliza um elemento dóxico, a punição, comumente associada, no domínio dos embates políticos, à repressão e ao autoritarismo, o que permite conceber de forma positiva a sua ausência, em um domínio ético⁵⁶ cuja avaliação pende entre o bem e o mal diante de regras externas impostas ao indivíduos sob as leis do consenso social.

Complementarmente, apresenta mais um parágrafo, introduzindo-o por meio de uma citação em que se identifica o *explandum*, “*Oficiais das Forças Armadas*” e, como *explanans*, a ação de considerar “*essa atitude um incentivo à quebra da disciplina e da hierarquia militar*”. Com base na proposição, tece sua avaliação: “*O livro é de 2015, e sua neutralidade beira a indiferença.*”, mantendo-se no domínio ético de avaliação ao relacionar a neutralidade à indiferença, o que, no âmbito de um instrumento de conhecimento direcionado à construção de saberes coletivos socioculturalmente, pode ser compreendido como uma má conduta.

Outro aspecto a ser considerado é o funcionamento da palavra “*neutralidade*” como um ponto conflitual situado no âmbito da ideologia como arsenal argumentativo, o qual funciona ainda como mais um elemento dóxico que abarca, no espaço do interdiscurso, posições que pendem entre a militância e a apatia, processos que funcionam como setores canônicos⁵⁷ que ocupam posições centralizadas consideradas legítimas, alocando em suas margens os posicionamentos dissidentes.

Na encenação de seu papel de oponente, L1E1 trata de mais um livro didático:

[E7] Uma publicação da Ática, voltada para os séculos 20 e 21, conta a construção do Muro de Berlim. “A Alemanha Oriental, comunista, não tinha o mesmo desenvolvimento (da Alemanha Ocidental) e seu governo não respeitava as liberdades públicas.”

“Como resultado da falta de liberdade, muitas pessoas começaram a fugir da Alemanha comunista [...]. Com o objetivo de impedir as fugas de seu território, o governo da Alemanha Oriental instalou cercas de arame farpado, campos minados, cães de guarda, torres de vigilância e muitos soldados ao longo de sua fronteira com a Alemanha Ocidental.”

Apologia do marxismo? Please... (COELHO, 2019).

No primeiro parágrafo, introduz a citação explicitando que a publicação se volta para o processo de construção do Muro de Berlim, introduzindo, em seguida, uma citação direta:

⁵⁶ Categoria proposta por Charaudeau (idem).

⁵⁷ Conforme aponta Angenot (2015).

"A Alemanha Oriental, comunista, não tinha o mesmo desenvolvimento (da Alemanha Ocidental) e seu governo não respeitava as liberdades públicas.". Nesse enunciado, o *explanandum*, "A Alemanha Oriental", especificada como comunista, relaciona-se a um *explanans* baseado na atribuição de suas ações, tais como não ter o mesmo desenvolvimento da Alemanha Ocidental e possuir um governo que não respeitava as liberdades públicas.

Diante desse cenário de um país dividido e ameaçador, L1E1 se vale de mais uma citação, direcionando-a ao seu desdobramento: "*Como resultado da falta de liberdade, muitas pessoas começaram a fugir da Alemanha comunista [...]. Com o objetivo de impedir as fugas de seu território, o governo da Alemanha Oriental instalou cercas de arame farpado, campos minados, cães de guarda, torres de vigilância e muitos soldados ao longo de sua fronteira com a Alemanha Ocidental.*", apresentando ações negativas, o *explanans*, as quais são direcionadas a explicações causais a respeito do *explanandum*, "O governo da Alemanha Ocidental".

Paralelamente, na organização explicativa, ações como a instalação de cercas de arame farpado e campos minados, o uso de cães de guarda e torres de vigilância e a inserção de muitos soldados ao longo da fronteira, ao serem inseridos no domínio da ideologia comunista, são mobilizados como pontos conflituais que, ao integrarem agentes, ações e processos necessitam de esclarecimento em seu aspecto histórico. Por isso, remetem ainda a um elemento dóxico relacionado à necessidade de se combater a barbárie, no intuito de que essa não se propague.

Após a citação, L1E1 se direciona ao conteúdo proposicional no parágrafo seguinte por meio da pergunta explícita: "*Apologia do marxismo? Please...*", na qual se baseia em um efeito de contradição, articulando o discurso e o contradiscurso⁵⁸. Ao respondê-la, busca pôr em xeque, nos termos do discurso contrário, uma de suas alegações, a apologia ao marxismo, incorporando esse elemento ao seu arsenal argumentativo.

Em seguida, direcionando-se para a conclusão, aponta:

[E8] Em geral, o texto desses livros poderia ser mais vivo e colorido, recorrendo a detalhes e episódios emocionantes, coisa que a história oferece sempre. Mas falar em "doutrinação de esquerda" é puro delírio. Mesmo se fosse, o projeto de controlar a opinião de professores pela espionagem informal e por sanções legislativas é odioso. Se há uma "guerra cultural" pela "hegemonia gramsciana" do "marxismo", que os incomodados reajam pelo debate, com seus próprios livros e publicistas. Aliás, já fazem isso com sucesso. Reprimir é coisa de fanáticos; de golpistas; pior. Usarei o termo? De comunistas (COELHO, 2019).

⁵⁸ De acordo com Plantin (2005).

No primeiro parágrafo do excerto, L1E1 constata que *“Em geral, o texto desses livros poderia ser mais vivo e colorido, recorrendo a detalhes e episódios emocionantes, coisa que a história oferece sempre.”*, deslocando o olhar da problemática em questão ao situar a sua avaliação no domínio do estético⁵⁹, por meio do qual os textos dos livros são avaliados como insatisfatórios nos quesitos vivacidade e coloração.

No parágrafo seguinte, em um tom adversativo, indica *“Mas falar em “doutrinação de esquerda” é puro delírio”*, retomando a pergunta argumentativa global implícita do texto com o intuito de respondê-la. Em seguida, se vale de mais uma concessão argumentativa, considerando mais uma premissa do contradiscurso: *“Mesmo se fosse”*, retomando a apologia ao marxismo para, em seguida, introduzir uma conclusão contrária de acordo com a orientação argumentativa do texto: *o projeto de controlar a opinião de professores pela espionagem informal e por sanções legislativas é odioso.”* Assim, ao desenvolver novamente esse movimento argumentativo busca reforçar a orientação argumentativa do texto.

Em seguida, no parágrafo final, argumenta por meio de uma exceção de aspecto factual⁶⁰, na qual o termo antecedente *“Se há uma “guerra cultural” pela “hegemonia gramsciana” do “marxismo”*, não é suficiente para atestar a ocorrência do termo consequente *“[...] que os incomodados reajam pelo debate, com seus próprios livros e publicistas.”*, enfraquecendo desse modo a premissa do contradiscurso.

Concomitantemente, também se vale de termos que permitem recuperar, no componente ideológico que perpassa o discurso e o seu contrário, elos conflituais como *“guerra cultural”*, e *“hegemonia gramsciana”* do *“marxismo”*, componentes de caráter ideológico que passam a ser alocados em seu arsenal argumentativo, funcionando como ferramentas de persuasão.

Por último, L1E1 sugere: *“Aliás, já fazem isso com sucesso.”*, indicando que já existem medidas para combater a sua alegação, como se informasse um cenário preexistente desconhecido pelos proponentes do ESP, em mais um argumento por ocupação que antecipa uma contradição pela desinformação.

Em seguida, conclui: *“Reprimir é coisa de fanáticos; de golpistas; pior. Usarei o termo? De comunistas”*, lançando mão de mais um movimento argumentativo, o de retorsão, por meio da qual direciona ao contradiscurso o seu próprio argumento, com a finalidade de

⁵⁹ Categoria proposta por Charaudeau (idem).

⁶⁰ Processo argumentativo tratado por Sacrini (idem).

demonstrar que esse pode conduzir à sua conclusão contrária, encerrando assim o seu papel de oponente na encenação argumentativa

7.1.2 A construção argumentativa em T2

Na construção argumentativa de T2, L1E1 assume o papel argumentativo de oponente em relação ao Escola Sem Partido, como ilustra o título *“A guerra ideológica da “Escola sem partido”*, por meio do qual o insere no âmbito do embate ideológico. Nesse sentido, busca responder a pergunta argumentativa: Quais são as intenções do Escola Sem Partido?, o que pode ser observado antecipadamente no subtítulo: *“A proposta destina-se a agitar e a intimidar. Sua meta é desorganizar o ambiente escolar.”*.

Ao introduzir o texto, direciona-se para a temática:

[E1] Todo mundo já falou do tema, principalmente para alertar contra a sua impropriedade. Mesmo assim ele não sai da agenda, impulsionado pela tentativa contumaz de fazer aprovar uma legislação específica para coibir a "doutrinação" nas escolas (NOGUEIRA, 2018).

Nesse parágrafo, L1E1 parte de um processo avaliativo situado no domínio do pragmático, por meio do qual questiona a necessidade de sua discussão ao indicar que sua recorrência não gerou nenhum resultado diante da ação de *“alertar contra a sua impropriedade”*.

Paralelamente, lança mão de um movimento de concessão argumentativa em que apresenta inicialmente a asserção de partida: *“Todo mundo já falou do tema, principalmente para alertar contra a sua impropriedade.”*, como se tal ação fosse suficiente para encerrar a discussão para, em seguida, introduzir uma conclusão contrária a partir da oração subordinada *“Mesmo assim ele não sai da agenda, impulsionado pela tentativa contumaz de fazer aprovar uma legislação específica para coibir a “doutrinação” nas escolas.”*, estabelecendo uma relação concessiva restritiva, na qual a conclusão esperada é anulada por uma asserção que a contraria na orientação argumentativa do texto.

Desse modo, introduz uma quebra de expectativa ao indicar, por meio de um encadeamento pela causa baseado em *“uma tentativa contumaz de aprovação”*, que medidas ainda precisam ser tomadas para que sua aprovação possa ser evitada no âmbito legislativo.

Posteriormente, L1E1 acrescenta:

[E2] A "Escola sem partido" é uma insensatez, não tem pé nem cabeça. Tem servido para agitar os ambientes escolares e sensibilizar a opinião pública, que termina por ser levada a acreditar que as escolas são dominadas por professores "esquerdistas" que se dedicariam mais a doutrinar do que a ensinar. Por essa via, a ideia serve como bode expiatório, que transfere para as opções ideológicas dos professores as falhas referentes à qualidade do sistema escolar. Se crianças e jovens saem com formação precária das escolas, isso se deveria ao trabalho ideologicamente enviesado do professor, não a outros fatores. É uma bobagem (NOGUEIRA, 2018).

Ao iniciar o parágrafo, L1E1 afirma: "A *"Escola sem partido"* é uma insensatez, não tem pé nem cabeça", direcionando-a para o referente "A *Escola sem Partido*" pelo intermédio de uma avaliação pragmática ao apontar que não faz sentido, como se fosse uma inutilidade. Desse modo, lança mão de uma causalidade explicativa orientada para a consequência ao afirmar que "*Tem servido para agitar os ambientes escolares e sensibilizar a opinião pública[...]*", tal configuração permite a identificação do seguinte encadeamento causal:

A1 A Escola Sem Partido tem servido **para** A2 agitar a escola e sensibilizar a opinião pública

Concomitantemente, ao fazer uso de aspas nas construções "*Escola sem Partido*" e "*esquerdistas*", estabelece um movimento de ocupação argumentativa ao apontar a ilegitimidade desses elementos lexicais, conferindo ao contradiscurso uma feição refutável de forma antecipada, sem que precise necessariamente finalizar a sua proposição.

Simultaneamente incorpora essas formas lexicais, por meio de aspas, a partir da grade semântica do discurso contrário, além de outras, como "*opções ideológicas dos professores*" e "*trabalho ideologicamente enviesado do professor*", ao seu arsenal argumentativo, no intuito de se valer desses elementos, reconhecíveis no âmbito da temática polêmica em questão.

No período posterior, ao explicar que "*Por essa via, a ideia serve como bode expiatório, que transfere para as opções ideológicas dos professores as falhas referentes à qualidade do sistema escolar.*", se vale de mais um elo causal baseado na consequência, a partir do qual se identifica a condição lógica:

A1 Acusação de doutrinação **para** A2 culpabilização dos professores.

Em seguida, aponta: “*Se crianças e jovens saem com formação precária das escolas, isso se deveria ao trabalho ideologicamente enviesado do professor, não a outros fatores.*”, baseando seu argumento em uma exceção factual, no intuito de ilustrar que o termo antecedente “*Se crianças e jovens saem com formação precária das escolas*” não é um fator necessário para que o termo consequente “[...] *isso se deveria ao trabalho ideologicamente enviesado do professor, não a outros fatores*” seja um processo concreto. Tal recurso é reforçado pelo comentário seguinte “*É uma bobagem*”, por meio do qual permite inferir que o termo antecedente também é inválido, a partir de uma forma condicional *modus tollens*⁶¹ cuja intenção persuasiva direciona-se a um fazer crer que busca demonstrar o equívoco dessa correlação inspirada no contradiscurso.

Por conseguinte, indica que

[E3] Não se discute com seriedade o problema da crise da educação escolar, nem as falhas do sistema, nem a má formação dos professores, nem a má vontade dos estudantes com um ensino que, para muitos deles, tem pouca relação com a vida prática e os desafios do presente, que não seduz nem convida a maior dedicação escolar.

Escolas não são máquinas de trituração de cérebros, acionadas por professores que querem fazer com que suas opções ideológicas, culturais ou comportamentais prevaleçam no ensino que ministram (NOGUEIRA, 2018).

Nesse parágrafo, L1E1 parte de uma lógica argumentativa conjuntiva, enumerando um conjunto de ações cuja soma indica a ausência de diversas iniciativas voltadas ao combate de problemas e desafios na conjuntura educacional, como a crise da educação, as falhas do sistema, a má formação dos professores e a má vontade dos estudantes com o ensino, afirmando que “*para muitos deles, tem pouca relação com a vida prática e os desafios do presente, que não seduz nem convida a maior dedicação escolar.*”. Nesse enunciado, também lança mão de uma correlação factual em que a conjunção do ensino com a vida prática e os desafios do presente torna-se um fator necessário para que esses alunos se interessem pelo ensino, como se fosse indispensável à mudança desse quadro.

Paralelamente, L1E1 avalia esse conteúdo proposicional no domínio do pragmático ao buscar verificar a inexistência desses processo e ao concebê-los como uma postura que deveria ser habitual em relação à educação. Ainda, perpassa o domínio do ético ao vislumbrar esse falta como um descaso que ameaça o valor da responsabilidade e do comprometimento com as demandas da educação.

Ao finalizar o parágrafo, busca elucidar que “*Escolas não são máquinas de trituração de cérebros [...]*”, negando um pressuposto associável ao contradiscurso direcionado ao

⁶¹ Conforme ilustra Sacrini, na relação condicional, a forma *modus ponens* busca afirmar o termo antecedente enquanto forma *modus tollens* intenciona negar o termo consequente. (idem).

referente escola. Nesse sentido, estabelece uma desanalogia⁶², com a finalidade de diferenciar o referente “*máquinas de trituração de cérebros*” do referente “*Escolas*” em um processo de desproporção, buscando ainda enfraquecer um possível laço inferencial indutivo⁶³ que os assimile, assim como um argumento contrário que possa se valer de alguma similitude entre esses dois objetos de discurso. Conseqüentemente, a ação de serem “*acionadas por professores que querem fazer com que suas opções ideológicas, culturais ou comportamentais prevaleçam no ensino que ministram.*” torna-se refutada por L1E1, dissociando-o de um objeto de discurso cuja designação se inspira, de maneira amplificada, no discurso contrário como fonte de seu arsenal argumentativo.

Ao dar continuidade à encenação argumentativa, pondera:

[E4] Há algo de verdade na acusação de que se faz "doutrinação" nas escolas? Pode ser, mas com certeza é muito pouco, casos isolados que certamente se devem à formação precária dos professores envolvidos, a falhas dos concursos de acesso, à falta de supervisão e controle pedagógico, à inexperiência. Não há nem sequer como saber o que é "doutrinação" e o que não é. (NOGUEIRA, 2018)

Com base na perspectiva de um valor de verdade particularizado, L1E1 lança mão de mais uma concessão argumentativa em que leva em conta uma premissa do contradiscurso, “*Há algo de verdade na acusação de que se faz "doutrinação" nas escolas? Pode ser [...]*”, a qual considera o reconhecimento de sua ocorrência para, em seguida, apresentar uma conclusão contrária “[...], *mas com certeza é muito pouco, casos isolados que certamente se devem à formação precária dos professores envolvidos, a falhas dos concursos de acesso, à falta de supervisão e controle pedagógico, à inexperiência.*”.

Nesse processo, mostra-se mais engajado no escopo de valor de verdade⁶⁴, como ilustram as formas adverbiais “*com certeza*” e “*certamente*”, direcionadas ao desenvolvimento de uma correlação factual em que as ações enumeradas se tornam condições necessárias ao acontecimento desses casos isolados de doutrinação, em um fazer-creer direcionado ao enfraquecimento do discurso contrário.

Diante desse quadro, L1E1 conclui que “*Não há nem sequer como saber o que é "doutrinação"*”, negando mais um pressuposto do contradiscurso, o de que o processo de

⁶² Conforme assinala Sacrini (idem), “[...] se é possível comparar diferentes tipos de entidades sob alguns aspectos, também sempre parece possível contrastá-los sob outros. E as diferenças, que justamente legitimam que se classifiquem tais indivíduos em classes diversas, podem ser acentuadas como desanalogias que minimizam a força do laço analógico que se tenta tecer.”(p.199)

⁶³ No caso do raciocínio indutivo, o autor (ibidem) aponta que a conclusão não é necessariamente sustentada pela premissa, ainda que essa possa justificá-la.

⁶⁴ Para Charaudeau (idem), o escopo do valor de verdade abrange a totalidade do proposição e envolve o conjunto das relações argumentativas, em quadros de generalização, particularização e hipótese.

doutrinação é um conceito, por meio de um movimento argumentativo de ocupação em que busca antecipar em elemento contraditório, intensificando-o pelo uso de aspas.

Ao finalizar o texto, indica ainda que

[E5] O movimento "Escola sem partido" vem patrocinando propostas regressistas, como a que institucionaliza o ensino de religião nas grades curriculares públicas. É algo que contraria o espírito laico e republicano da escola e que congestiona ainda mais os conteúdos a serem ministrados. Cria novos problemas e nenhuma solução, até porque estreita a ideia mesma de religião, reduzindo-a ao cristianismo, sem acatar qualquer diversidade (NOGUEIRA, 2018).

Baseando sua conclusão em um mais um processo avaliativo, L1E1 perpassa o domínio do pragmático ao se direcionar a propostas que designa como regressistas, especificando a tentativa de institucionalizar o ensino de religião e colocando em xeque a sua utilidade. Além disso, transita no domínio do ético ao indicar sua postura contrária à laicidade republicana como norma de conduta política, relação que também funciona como um elemento dóxico evidenciado por um consenso social baseado na separação do Estado e da igreja, no intuito de que haja imparcialidade em suas ações.

Paralelamente, lança mão de escolhas e construções lexicais como *“propostas regressistas”*, *“institucionaliza o ensino de religião”*, *“contraria o espírito laico e republicano da escola”*, *“reduzindo-a ao cristianismo”* e *“sem acatar nenhuma diversidade”* na composição de seu arsenal argumentativo, inspirando-se na dicotomia laicidade x religião que, por sua vez, influencia o embate de suas ideologias.

Por conseguinte, sinaliza que *“Cria novos problemas e nenhuma solução, até porque estreita a ideia mesma de religião, reduzindo-a ao cristianismo, sem acatar qualquer diversidade.”*, indicando a conjunção de duas ações negativas, pelo intermédio de um elo aditivo que sinaliza para uma mesma conclusão, a de que não é efetivamente funcional, estabelecendo um novo encadeamento causal explicativo:

A1 Cria novos problemas e nenhuma solução porque A2 estreita a ideia de religião.
--

Desse modo, pelo intermédio dessa causalidade, busca exemplificar, no âmbito religioso, um aspecto relacionado às críticas estabelecidas em uma avaliação ético-pragmática, encerrando o seu papel argumentativo de oponente ao indicar que suas reais intenções não são isentas de ideologia, valendo-se dessa última relação ao encerrar a busca por razões que possam responder a pergunta argumentativa.

7.1.3 A construção argumentativa em T3

Na encenação argumentativa de T3, L1e1 busca desenvolver o papel argumentativo de proponente do Escola Sem Partido, como ilustra o título do texto *“A lei da Escola sem Partido é, sim, necessária”*, e o seu subtítulo *“Não se trata de impor uma mordaza aos professores, mas garantir a liberdade de opinião dos estudantes*, os quais antecipam seu posicionamento global e a pergunta argumentativa que intenciona responder: A aprovação da lei do Escola Sem Partido é necessária?

Ao introduzir o texto, L1E1 busca envolver o seu alocutário:

[E1] Suponha que, na escola pública do seu filho, o professor de história é fã de Jair Bolsonaro. Ele ensina que o governo militar não foi uma ditadura, e sim uma democracia que fez muito bem ao matar comunistas. Na prova de fim de ano, seu filho dá uma opinião diferente – e leva zero. Você reclama à diretoria, que dá razão ao professor e diz a você:

– Escola sem pensamento crítico não é escola! (NARLOCH, 2016).

Na construção desse enunciado, L1E1 parte de um escopo de valor de verdade baseado em uma hipótese, atribuindo ao alocutário a ação de supor um cenário imaginado direcionado a uma situação escolar no contexto do ensino público, no intuito de envolvê-lo na explicitação de suas razões e de estabelecer uma relação de influência.

Ao lançar mão do contradiscurso, propõe ao alocutário supor que *“o professor de história é fã de Jair Bolsonaro.”*, atribuído ao referente a ação de ensinar *“[...] que o governo militar não foi uma ditadura, e sim uma democracia que fez muito bem ao matar comunistas.”*. Por meio dessa estratégia, L1E1 se vale do argumento de que a alegação da existência de um processo de doutrinação no ensino se volta especificamente aos professores de história da esquerda, a fim de subvertê-lo em um movimento de retorsão argumentativa direcionado à conclusão contrária de que também pode ser causada por professores de direita.

Concomitantemente, na construção de seu arsenal argumentativo, seleciona noções como *“governo militar”*, *“ditadura”*, *“matar comunistas”* *“pensamento crítico”*, além da ação de *“matar comunistas”*, valendo-se de seu aspecto conflitual no âmbito das cisões ideológicas e dos embates em torno da polêmica do Escola Sem Partido em seu fazer persuasivo.

Ademais, nesse mundo imaginado, L1E1 representa uma situação associada ao processo de ensino: *“Na prova de fim de ano, seu filho dá uma opinião diferente – e leva zero. Você reclama à diretoria, que dá razão ao professor e diz a você: “– Escola sem pensamento crítico não é escola!”*, a partir da qual situa a argumentação no domínio pragmático de avaliação, no qual a *“prova de fim de ano”* torna-se uma instrumento que

permite mensurar os processos de ensino e de aprendizagem e a sua utilidade, o que por sua vez, também se relaciona a um elemento dóxico fundamentado na quantificação de resultados como forma de avaliar a eficácia da atividade educacional.

Em seguida, parte de um posicionamento engajado de forma favorável à polêmica do ESP:

[E2] Intelectuais que eu admiro, como Joel Pinheiro da Fonseca e Luiz Felipe Pondé, acreditam que o movimento Escola sem Partido acerta no diagnóstico (a doutrinação de esquerda das escolas) mas erra na solução (leis contra a doutrinação que tornariam o professor um refém) (NARLOCH, 2016).

Nesse parágrafo, L1E1 utiliza o argumento de autoridade ao fazer alusão a Joel Pinheiro da Fonseca e à Luiz Felipe Pondé, designando-os como intelectuais que admira. Ainda, atribui a esses referentes a ação de acreditar que “[...] *o movimento Escola sem Partido acerta no diagnóstico (a doutrinação de esquerda das escolas) mas erra na solução (leis contra a doutrinação que tornariam o professor um refém).*”, delegando a essas instâncias argumentativas a validação da proposição, como se resultasse de um exercício de prestígio orientado pelo intelecto.

Com base nisso, prossegue:

[E3] Discordo da segunda parte. Fará muito bem às escolas públicas uma lei para proteger alunos contra o proselitismo de professores, sejam esses professores fãs de Che Guevara ou do coronel Ustra. A lei não necessariamente restringirá a liberdade de ensino e terá o poder de preservar alunos contra a discriminação ideológica (NARLOCH, 2016).

Nesse parágrafo, após apontar que discorda da segunda parte, L1E1 busca justificar o seu posicionamento: “*Fará muito bem às escolas públicas uma lei para proteger alunos contra o proselitismo de professores [...]*, por meio de um encadeamento causal orientado por uma finalidade, na qual estabelece uma interdependência entre uma asserção de partida (A1) e uma asserção de chegada (A2):

A1 Uma lei fará muito bem às escolas públicas **para** A2 proteger os alunos contra o proselitismo de professores.

Sendo assim, L1E1 encena um fazer crer por meio de uma causalidade baseada em uma finalidade explicativa e um laço inferencial dedutivo, no intuito de asserir que a aprovação da lei do Escola Sem Partido pode ocasionar um processo de transformação positivo em relação ao que designa como proselitismo. Desse modo, também o situa positivamente no domínio pragmático de avaliação.

Por meio dessa estrutura explicativa, L1E1 também se direciona ao referente “*professores*”, estipulando uma relação alternada em que os qualifica negativamente: “[...] *sejam esses professores fãs de Che Guevara ou do coronel Ustra*”, no intuito de indicar uma ampla capacidade de alcance da lei no combate à doutrinação por meio dessa alternância entre situações disjuntas.

Também se vale do argumento *ad hominem* abusivo ao se direcionar a esse objeto de discurso, centrando-se em uma argumentação baseada na pessoa ao invés do assunto. Nesse sentido, trata de um processo de admiração cujos resultados podem ser negativos, uma vez que a regra comportamental do próprio indivíduo se torna danosa. Desse modo, situa sua argumentação no domínio ético de avaliação, a fim de indicar o descomprometimento com uma moral externa que deveria se impor e esse objeto de discurso.

Paralelamente, no que diz respeito à polêmica pública do ESP, os elementos “*Che Guevara*” e “*Ustra*” remetem tanto à dicotomia esquerda x direita quanto ao cenário social polarizado em que se encontram os grupos orientados por essas ideologias antitéticas, sendo mobilizados por L1E1 como ferramentas necessárias ao seu arsenal argumentativo.

Ao concluir o parágrafo, aponta ainda que “*A lei não necessariamente restringirá a liberdade de ensino e terá o poder de preservar alunos contra a discriminação ideológica.*”, por meio de um movimento argumentativo de ocupação do contradiscurso direcionado à refutação de um de seus principais argumentos, o da restrição da liberdade de ensino.

Em seguida, acrescenta:

[E4] Assim como o professor não pode agir com preconceito contra etnias ou preferências sexuais, também não pode discriminar de acordo com a opção partidária. (NARLOCH, 2016)

Nesse parágrafo, L1E1 lança mão de um argumento por analogia ao apresentar uma asserção de partida relacionada a uma determinada situação⁶⁵, a fim de que, em seguida, possa estabelecer uma relação de similitude com uma asserção de chegada, o que permite identificar a seguinte estrutura:

A conduta adequada em A1 é x. A2 é semelhante a A1. **Portanto** a conduta adequada em A2 é x.

⁶⁵ Como explicita Walton (2017), na analogia as premissas servem de base para a inferência de uma determinada conclusão, a qual é orientada por uma relação de semelhança entre essas premissas.

Como ilustra o esquema, na lógica argumentativa indutiva, é a relação de semelhança que serve como elo inferencial entre A1 e A2, mesmo que essas premissas estejam relacionadas a situações distintas. Nesse engendramento, é possível observar que L1E1 intenciona equiparar processos de naturezas divergentes, *o preconceito contra etnias ou preferências sexuais e a discriminação partidária*, o que não impede que busque estabelecer uma transferência evidencial.⁶⁶

Posteriormente, acrescenta:

[E5] No ensino público (falo apenas das escolas públicas; não acho que o governo deve se meter nas escolas privadas), professores são pagos para preparar alunos ao debate, para a tolerância a ideias divergentes. Geralmente contrários à privatização, professores de esquerda privatizam o espaço público quando usam a sala de aula para pregação política. Muitos deles mal percebem a diferença entre ensino e doutrinação. (NARLOCH, 2016)

Nesse parágrafo, ao se direcionar para o ensino público, L1E1 justifica seu posicionamento por meio do comentário *“(falo apenas das escolas públicas; não acho que o governo deve se meter nas escolas privadas)”*, lançando mão do domínio ético de avaliação para indicar que é dever governamental tratar apenas do ensino público. Nesse sentido, mobiliza um elemento dóxico baseado na necessidade de se distinguir o serviço público do serviço privado no desenrolar das ações políticas.

No âmbito da polêmica do ESP, essa evidência dóxica também permite retomar no contradiscurso o argumento de que é a iniciativa privada que não deve interferir no ensino público. Nesse sentido, observa-se que L1E1 também se vale desse argumento em mais um movimento de retorsão argumentativa, direcionando-o ao estabelecimento de uma conclusão contrária que o enfraqueça.

Por conseguinte, ao tratar do objeto de discurso professores, L1E1 afirma que *“[...] são pagos para preparar alunos ao debate, para a tolerância a ideias divergentes.”*, recorrendo ao domínio pragmático de avaliação para estipular suas atribuições sob a ótica da prestação de serviço e da utilidade.

Nesse intuito, lança mão de um encadeamento causal, no qual o laço inferencial é orientado por uma finalidade explicativa:

A1 Os professores são pagos para A2 preparar os alunos ao debate, a tolerância e a ideias divergentes.

⁶⁶De acordo com a perspectiva de Angenot (idem).

Estabelecido esse vínculo lógico, acrescenta que *“Geralmente contrários à privatização, professores de esquerda privatizam o espaço público quando usam a sala de aula para pregação política. Muitos deles mal percebem a diferença entre ensino e doutrinação”*, recorrendo ao argumento *ad hominem* abusivo para desqualificar o referente *“professores de esquerda”*, enquanto aloca a proposição em um escopo de verdade baseado na generalização da ação atribuída ao referente e situa sua avaliação no domínio do pragmático.

Por conseguinte, L1E1 leva em conta mais um argumento do contradiscurso ao afirmar que os professores de esquerda são geralmente contrários à privatização, lançando mão de um movimento de retorsão argumentativa na intenção de fazer crer que *“privatizam o espaço público quando usam a sala de aula para pregação política”*, o que também intenciona enfraquecer o argumento do discurso contrário.

Paralelamente, argumenta por generalização ao partir de uma premissa particular e direcioná-la a uma conclusão geral, por meio de uma lógica argumentativa indutiva que também se aplica ao enunciado *“Muitos deles mal percebem a diferença entre ensino e doutrinação.”*, no qual vislumbra essa ação com base no domínio ético da avaliação, indicando um comportamento docente desvirtuado de uma norma adequada.

Em seguida, direciona-se a outro objeto de discurso:

[E6] A Constituição passa rápido pelo assunto. Determina que o ensino deve ser ministrado com base no princípio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. É pouco. Não faria mal uma lei que estabelecesse critérios mais precisos e desse ferramentas para pais e alunos reclamarem de professores abusivos (NARLOCH, 2016).

Nesse parágrafo, ao tratar do referente *“A Constituição”*, L1E1 situa sua avaliação no domínio do pragmático ao afirmar que *“[...] passa rápido pelo assunto”*. Em seguida, emprega o discurso direto livre: *“Determina que o ensino deve ser ministrado com base no princípio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.”*, apresentando em seguida o comentário *“É pouco”*, buscando mensurar a dimensão conferida ao tema em questão pelo texto constitucional, em um fazer crer baseado na constatação de sua irrelevância.

A partir desse cenário, indica que *“Não faria mal uma lei que estabelecesse critérios mais precisos e desse ferramentas para pais e alunos reclamarem de professores abusivos.”*, estabelecendo um escopo de valor de verdade baseado em uma lógica argumentativa hipotético-dedutiva:

A1 O surgimento de uma lei com critérios mais precisos **possibilitaria** A2 ferramentas para pais e alunos reclamarem de professores abusivos.

Nesse sentido, L1E1 estabelece a suposição de que A2 depende da ocorrência de A1, por meio de uma conclusão cujo valor inferencial pertence à ordem do possível e a ação de supor integra uma intenção persuasiva baseada em um fazer crer direcionado à importância da aprovação da lei como uma via de suporte a pais e alunos afetados por professores abusivos. Ademais, tal designação, inspirada pela grade semântica e pela ideologia do Escola Sem Partido, passa a ser integrada ao seu arsenal argumentativo.

Nota-se ainda que esse cenário mobiliza um elemento dóxico baseado na punição como uma ferramenta de poder no tratamento desse tema polêmico, remetendo, no fio do discurso, à ação de punir como uma regra aplicável e eficiente e, no contradiscurso, à ação de reprimir o agir docente por meio da criminalização da sua profissão.

Por conseguinte, L1E1 busca explicitar o caráter funcional da lei:

[E7] É verdade que a tentação legiferante, a crença de que leis resolverão todos os problemas do país, costuma resultar em tiros no pé. Não é o caso aqui. A lei só garantiria uma liberdade negativa, o direito de não ser discriminado pelo professor. Os membros do Escola sem Partido já disseram diversas vezes que estão abertos à discussão e defendem uma lei que contenha abusos sem mexer na liberdade de ensino. (NARLOCH, 2016)

Com essa finalidade, aponta: *“É verdade que a tentação legiferante, a crença de que leis resolverão todos os problemas do país, costuma resultar em tiros no pé.”*, inserindo sua argumentação no domínio avaliativo da verdade. Dessa forma, trata da legislação a partir de uma explicação inspirada em um saber objetivo, no qual seu aspecto funcional opera como um elemento dóxico orientado pela crença de uma lei efetiva. Por sua vez, essa crença também é integrada ao domínio avaliativo do hedônico como uma *“tentação legiferante”*, como se estivesse associada a um estímulo resultante da busca pelo prazer e pela satisfação dos sentidos.

Além disso, ao sugerir que essa situação costuma *“resultar em tiros no pé”*, L1E1 busca desassociar a lei do ESP desse cenário: *“Não é o caso aqui. A lei só garantiria uma liberdade negativa, o direito de não ser discriminado pelo professor.”*, valendo-se de um escopo de verdade baseado na particularização, a fim de constatar que seu efeito se direcionaria unicamente à garantia de um direito.

De forma consecutiva, L1E1 afirma ainda que *“Os membros do Escola sem Partido já disseram diversas vezes que estão abertos à discussão e defendem uma lei que contenha abusos sem mexer na liberdade de ensino.”*, atribuindo ao referente duas ações

positivas encadeadas por conjunção, no intuito de apontar que a existência de uma pudesse garantir a realização da outra.

Tal estratégia é intensificada por uma avaliação pragmática, na qual a construção “*já disseram diversas vezes que estão abertos à discussão*” relaciona-se à intenção de um fazer crer baseado em uma disponibilidade recorrente, com a finalidade persuasiva de ilustrar uma receptividade em relação aos posicionamentos opostos voltados à discussão da lei.

Por conseguinte, L1E1 lança mão de um movimento de ocupação ao antecipar um ponto contraditório inspirado no contradiscurso ao especificar uma lei “*que contenha abusos sem mexer na liberdade de ensino*”, refutando o argumento contrário de que possa ser uma ameaça a essa liberdade, como demonstra o uso do conectivo “*sem*”. Tal emprego, por sua vez, intenciona orientar um laço inferencial de ausência em relação à ação “*mexer na liberdade de ensino*”.

No parágrafo seguinte, conclui:

[E8] O apreço à divergência de ideias é o bem mais valioso que professores podem transmitir aos alunos. Se tantos professores brasileiros não reconhecem esse bem, e pior, se discriminam alunos por causa da opinião política, uma lei para proteger a livre opinião nas escolas públicas viria muito bem a calhar (NARLOCH, 2016).

Ao finalizar o texto, L1E1 situa sua argumentação no domínio ético de avaliação, situando a predicação do referente “*O apreço à divergência de ideias*” em um eixo epistêmico, no intuito de particularizar um ser ôntico. Nesse sentido, constata que “[...] *é o bem mais valioso que professores podem transmitir aos alunos.*”, conferindo ao objeto de discurso um aspecto de superioridade ao ser “*o bem mais valioso*”, pertencente a um conjunto fundamental de princípios oriundos de uma moral exterior, no qual ainda se destaca por sua preciosidade.

Com base nessa conjuntura, L1E1 se vale ainda de um encadeamento condicional, a fim de indicar que o termo antecedente “*Se tantos professores brasileiros não reconhecem esse bem, e pior, se discriminam alunos por causa da opinião política, [...]*” funciona como uma condição suficiente para a conclusão do termo consequente “[...] *uma lei para proteger a livre opinião nas escolas públicas viria muito bem a calhar.*”, como se fosse suficiente em uma forma *modus pollens* direcionada à afirmação do antecedente em uma implicação dedutiva. Desse modo, finaliza sua exposição de razões e o seu papel argumentativo de proponente, direcionados à tentativa de responder a pergunta argumentativa em torno da necessidade de aprovação da lei em questão.

7.1.4 A construção argumentativa em T4

Na construção argumentativa de T4, é preciso pontuar que o sujeito comunicante elabora um projeto de fala aproveitando-se da margem de manobra da situação de comunicação para tematizar o seu papel argumentativo de oponente em relação às proposições do ESP e às ideologias que lhe são associadas, valendo-se do explícito e do implícito em seu fazer argumentativo.

Nesse sentido, ao construir-se enunciativamente como um ser languageiro, L1E1 lança mão de uma construção narrativa, por meio da qual se representa como um professor do Escola Sem Partido, como ilustra o título *“Bem-vindos à Escola Sem partido”*, a partir do qual encena o papel de proponente do ESP, por meio do qual ilustra a ação de dar as boas-vindas no título.

Com base nessa conjuntura, seu posicionamento contrário pode ser identificado explicitamente de forma pontual, como ilustra o subtítulo do texto, no qual insere a narrativa em uma atmosfera negativa. *“Em alguma escola desta terra sofrida chamada Brasil, quando ficção e realidade já não se distinguem mais:”*, no intuito de responder a pergunta argumentativa: Como seria o ensino nas escolas brasileiras se a lei do Escola Sem Partido fosse Aprovada?.

A partir dessa conjuntura, encena o desenvolvimento de sua aula:

[E1] – Hoje é um momento muito especial para nossa escola. É o primeiro dia de aula depois da aprovação do projeto de lei que tanto esperávamos. Sejam todos bem-vindos à Escola Sem Partido!
 – Graças à nossa luta, neste momento, as salas de aula de todas as escolas do Brasil têm um cartaz como este. Leiam com muita atenção: “Os professores estão proibidos de promover qualquer opinião e preferência moral ou política”. Estou aqui para contar a verdadeira história! Quem ensina não pode escolher a versão dos fatos que mais lhe agrada (BOULOS, 2018).

No primeiro parágrafo do excerto, L1E1 representa uma situação de boas-vindas: *“– Hoje é um momento muito especial para nossa escola. É o primeiro dia de aula depois da aprovação do projeto de lei que tanto esperávamos. Sejam todos bem-vindos à Escola Sem Partido!”*, adotando uma postura avaliativa situada no domínio do hedônico, no qual a aprovação do Projeto de Lei da Escola Sem Partido resulta em um contentamento que alcança todo o espaço escolar.

No seguinte, aponta: *“– Graças à nossa luta, neste momento, as salas de aula de todas as escolas do Brasil têm um cartaz como este.”*, lançando mão de um encadeamento

causal ao afirmar que uma luta conjunta possibilitou a afixação de cartazes em todas as salas de aula brasileiras, a partir de um elo inferencial orientado pela causa:

A1 As salas de aula de todas as escolas do Brasil têm um cartaz como este **por causa da** A2 nossa luta.

Nesse cenário, identifica-se ainda um elemento dóxico, a conquista, a partir do qual a ação de lutar diz respeito ao esforço e à determinação em se conseguir algo. Tal estratégia persuasiva busca reforçar positivamente o efeito desse resultado: levar o objeto da vitória, um cartaz, a todas as escolas do Brasil.

Em seguida, L1E1 estabelece que seja feita a sua leitura, inserindo-o em seu texto por meio de uma citação direta: *“Leiam com muita atenção: “Os professores estão proibidos de promover qualquer opinião e preferência moral ou política”*. Nesse enunciado, a partir de um dizer normativo, o verbo promover é integrado a uma argumentação pelo falso dilema⁶⁷, no qual tanto a ação de opinar quanto a de possuir uma preferência só podem ter duas alternativas: serem motivadas pela moral ou pela política. Tal processo também diz respeito a um domínio ético de avaliação, no qual predomina uma moral externa que se impõe aos indivíduos, permitindo avaliá-los a partir de uma relação dicotômica entre o bem e o mal.

Ao se assimilar à proposição do cartaz, L1E1, afirma: *“Estou aqui para contar a verdadeira história!”*, mantendo sua encenação argumentativa baseada em seu papel de proponente. Nesse sentido, lança mão de uma autoavaliação situada nesse mesmo domínio ético, a fim de definir a sua postura profissional por meio da projeção de um *ethos* de transparência e de honestidade, o que é reforçado por um tom de convicção expressado de forma exclamativa. Também situa sua argumentação em um escopo de verdade no âmbito da particularização⁶⁸, dado que a verdadeira história não está disponível para todos.

Paralelamente, L1E1 mobiliza um elemento dóxico relacionado à detenção da verdade, o qual ainda considera a existência de uma verdade maior e absoluta, desconsiderando que o verdadeiro não deriva da verdade em si, mas da aparência de estar em conformidade com os fatos e com a realidade dominante em uma dada conjuntura social, histórica e cultural, por meio de uma relação de verossimilhança. Desse modo,

⁶⁷ Segundo Sacrini (idem, p.245), um dilema é a apresentação de duas alternativas, cada uma levando a consequências desagradáveis..

⁶⁸ De acordo com Charaudeau (idem).

implicitamente, tece uma crítica ao ESP, ao indicar que contraditoriamente se baseia no discurso da neutralidade com a intenção de fazer com que prevaleça o seu discurso e a sua “verdade”.

Em seguida, L1E1 prossegue com a encenação de sua aula:

[E2] – Mãos à obra. Hoje entraremos na década de 1960. Entre 1961 e 1964, o Brasil foi presidido por João Goulart. Jango, como era conhecido, foi um presidente muito próximo de países com índole subversiva. Promoveu a desordem durante seu governo e incitou à divisão dos compatriotas entre ricos e pobres (BOULOS, 2018).

Nesse parágrafo, ao se direcionar à década de 1960 e ao seu cenário político, L1E1 centraliza sua argumentação ao objeto de discurso “*João Goulart*”, no intuito de baseá-la no ataque pessoal e não no assunto, utilizando o argumento *ad hominem* abusivo com a finalidade de colocar o seu caráter em dúvida, o que requer considerar ainda que o valor atribuído a um ato, de certo modo, influencia o valor que é atribuído à pessoa.⁶⁹ Essa relação pode ser intensificada no âmbito da polêmica pública, em que os embates discursivos e os investimentos subjetivos se acentuam.

Além disso, L1E1 adota a informalidade ao designá-lo como “*Jango*”, apontando que “[...] *foi um presidente muito próximo de países com índole subversiva. Promoveu a desordem durante seu governo e incitou à divisão dos compatriotas entre ricos e pobres.*”. Nesse enunciado, observa-se que adota a grade semântica do ESP para desqualificar o referente, um personagem histórico, como uma espécie de subversivo desordeiro e incitador da divisão dos compatriotas.

Também insere as ações atribuídas ao objeto de discurso no domínio ético do processo avaliativo, no qual seu comportamento torna-se nocivo à coletividade ao ser associado a elementos conflituais, os quais, por sua vez, passam a integrar o seu arsenal argumentativo na tematização e na encenação do antagonismo ideológico.

Em seguida, L1E1 mantém sua estratégia argumentativa:

[E3] – Abram a apostila e lerão o discurso que o então presidente fez em comício na Central do Brasil em março de 1964. Sublinhem ao menos três palavras de viés comunista. Boa escolha, Amanda. “Reforma agrária”, “pelo voto do analfabeto” e “justiça social”.

Em cada linha há ao menos mais três. A ideologia marxista foi a base desse discurso feito para milhares de agitadores no Rio de Janeiro. As reformas de base de Jango eram na verdade uma armadilha para a implantação de uma ditadura comunista no Brasil (BOULOS, 2018).

⁶⁹ Conforme explicitam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

No primeiro parágrafo do excerto, ao tratar de um discurso atribuído ao referente em um comício na Central do Brasil, que ocorreu em março de 1964, L1E1 se direciona aos discentes: *“Sublinhem ao menos três palavras de viés comunista. Boa escolha, Amanda. “Reforma agrária”, “pelo voto do analfabeto” e “justiça social.”*, valendo-se de mais um ponto conflitual no âmbito da ideologia, a designação *“viés comunista”*, a qual se somam as construções *“Reforma Agrária”, “pelo voto do analfabeto” e “justiça social”*, recorrendo novamente a um léxico moldado que condensa tensões ideológicas como fonte de seu arsenal argumentativo. Do mesmo modo, retoma o campo discursivo do ESP como grade semântica da encenação argumentativa de seu registro polêmico e de seu papel como proponente.

No parágrafo posterior, acrescenta que *“A ideologia marxista foi a base desse discurso feito para milhares de agitadores no Rio de Janeiro. As reformas de base de Jango eram na verdade uma armadilha para a implantação de uma ditadura comunista no Brasil.”*, direcionando sua estratégia *ad hominem* para o público presente, designando-o como *“milhares de agitadores”*. Paralelamente, o quantitativo *“milhares”* é utilizado em detrimento do lugar da quantidade, em que a admissão de algo por um maior número torna-se, de certo modo, superior.⁷⁰, em decorrência de sua inserção em um processo negativo ao ser orientado, de forma manipulatória, pela ideologia comunista.

Diante desse cenário, L1E1 sinaliza:

[E4] – Mas isso foi felizmente evitado! Na sequência, vocês podem ver as fotos da Marcha da Família com Deus pela Liberdade, poucos dias depois do comício na Central. Observem, um a um, os rostos dos brasileiros que aparecem na imagem. Notam o patriotismo das faixas *“Vermelho bom, só batom”* e *“Verde Amarelo, sem foice e sem martelo”* nas mãos desses corajosos que fizeram história? (BOULOS, 2018).

Nesse parágrafo, L1E1 expressa um sentimento de alívio diante da não implementação do que designa como uma ditadura comunista, estabelecendo mais uma correlação factual em que esse estado de espírito só é possível pela interrupção da ação ameaçadora em questão, que se torna necessária com base em uma lógica argumentativa dedutiva.

Ao tratar do referente *“Marcha da família com Deus pela Liberdade”*, interpela o seu alocutário, expressando um estado de exaltação: *“Observem, um a um, os rostos dos brasileiros que aparecem na imagem. Notam o patriotismo das faixas “Vermelho bom, só batom” e “Verde Amarelo, sem foice e sem martelo” nas mãos desses corajosos que fizeram*

⁷⁰ Na perspectiva de Perelman e Olbrechts-Tyteca (idem).

história?”. Nesse enunciado, situa o referente e as ações que lhe são atribuídas no domínio avaliativo do pragmático, no intuito de mensurar positivamente os resultados alcançados, enfatizando o papel decisório de seus participantes, o que é intensificado pelo funcionamento da expressão “*fazer história*” como um elemento dóxico que evoca o prestígio conferido aos grandes feitos históricos, tendo o reconhecimento de toda uma coletividade.

Paralelamente, L1E1 organiza o conteúdo proposicional sob a forma de uma pergunta complexa⁷¹, a qual contém os pressupostos argumentativos de que *há patriotismo nas faixas* e esses corajosos [os brasileiros que participaram da marcha] *fizeram história*, cabendo ao alocutário admitir ao não esse pressuposto afirmado implicitamente a partir de uma intenção persuasiva.

Outrossim, o substantivo “*patriotismo*”, ao remeter à ideologia do campo discursivo do ESP, torna-se um arsenal argumentativo para L1E1, juntamente com seu tom irônico, que se destaca nos dizeres infantilizados nas faixas, por meio das quais implicitamente tece uma crítica ao comportamento exaltado e parcial do professor do ESP em sua aula, o qual se torna mascarado pela invocação desse patriotismo como um valor intangível, como uma espécie de palavra sagrada e intocável.⁷², ainda que a materialidade desses dizeres demonstre o contrário.

Por conseguinte, acrescenta que

[E5] – Foi esse movimento de defesa da pátria e da família brasileira que salvou a democracia do perigo representado pelo então presidente. Os militares tiraram Jango do poder para evitar a infiltração comunista e restaurar a ordem no País. Tudo dentro da lei, como pode ser lido no discurso do presidente do Supremo Tribunal Federal do dia 2 de abril (BOULOS, 2018).

Na introdução do parágrafo, L1E1 estabelece mais uma correlação factual ao indicar que foi a iniciativa do “*movimento de defesa da pátria e da família brasileira*” que possibilitou salvação da democracia, estabelecendo um elo de causalidade em que sem as suas ações, que se tornam necessárias, o “*perigo representado pelo então presidente*” não poderia ter sido evitado.

Ao se direcionar ao objeto de discurso “*Os militares*”, aponta que “[...] *tiraram Jango do poder para evitar a infiltração comunista e restaurar a ordem no País. Tudo dentro da lei [...]*”, direcionando tal estratégia argumentativa a mais uma correlação baseada na causalidade dos fatos, na qual a ação de “*tirar*” o referente do poder permitiu evitar a

⁷¹ De acordo com Walton (idem).

⁷² Noção proposta por Angenot (idem).

“*infiltração comunista*”, permitindo a restauração da ordem nacional. Desse modo insere tais processo no domínio pragmático de avaliação, no intuito de atestar positivamente a sua eficiência.

Ainda, L1E1 encena uma tentativa de esclarecimento: “*Tudo dentro da lei, como pode ser lido no discurso do presidente do Supremo Tribunal Federal do dia 2 de abril.*”, lançando mão de um movimento argumentativo de ocupação em que se vale do contradiscurso, no qual a ação é concebida como um golpe militar, no intuito de afastar de sua argumentação uma possível contradição, antecipando-se ao alocutário.

Complementarmente, mobiliza a voz do “*Supremo Tribunal Federal*”⁷³ como um argumento de autoridade, recorrendo à sua competência e ao seu prestígio por julgá-los convenientes à sua encenação argumentativa⁷⁴. Com essa finalidade, L1E1 se direciona ao órgão de última instância no Poder Judiciário brasileiro, situado no alto da hierarquia dos três poderes, ao qual cabe julgar as questões relacionadas à Constituição Federal, principalmente as que a ameaçam.

Valendo-se de seu poder de atuação, L1E1 faz uso de uma citação direta desse texto, encenando sua leitura coletiva: “*Leiam todos juntos: “O desafio feito à democracia foi respondido vigorosamente. Sua recuperação tornou-se legítima através do movimento realizado pelas Forças Armadas, já estando restabelecido o poder de governo pela forma constitucional”. Muito bem.*”, reforçando assim a sua argumentação por meio de um evidência externa, a qual, por sua vez, no domínio de contradiscurso, com base na perspectiva da História do Brasil, é percebida negativamente como uma postura antiética e conivente com o surgimento de uma ditadura militar.

Posteriormente, L1E1 busca continuar sua explanação:

[E6] – Como vocês podem imaginar, foram muitas as tentativas de desestabilizar a lei e a ordem. A linha do tempo dos 21 anos do “movimento de 64” mostra a foto dos cinco militares que tiveram como missão presidir o País. Sem dúvida, o que teve mais dificuldades em manter a Constituição e conter a subversão foi o terceiro da lista: o general Costa e Silva (BOULOS, 2018).

Na introdução do parágrafo, no primeiro período, L1E1 direciona o alocutário para um cenário hipotético: “– *Como vocês podem imaginar, foram muitas as tentativas de desestabilizar a lei e a ordem.*”, no qual a ação de imaginar mobiliza uma lógica argumentativa abductiva que permite imaginar um fato do mundo empírico, no caso “as

⁷³ Situação contextualizada na análise da organização enunciativa.

⁷⁴ Definição proposta por Doury (2010).

tentativas de desestabilizar a lei e a ordem”, sob a perspectiva de um mundo hipotético que o idealiza positivamente.

Em seguida, após designar a ação de presidir o país como uma “missão”, introduz, a partir de uma estrutura explicativa, mais uma figura histórica, o referente “*general Costa e Silva*”, que se torna um *explanandum*, afirmando ter sido “[...] o que teve mais dificuldades em manter a Constituição e conter a subversão [...]”, ações que passam a integrar um *explanans*. Contudo, ainda que L1E1 se aproprie dessa organização na encenação de sua didática, as escolhas lexicais e as designações empregadas não deixam de possuir seus respectivos valores argumentativos ao serem integradas à orientação argumentativa do texto, como ilustram as construções “*teve mais dificuldades*”, “*manter a Constituição*” e “*conter a subversão*”.

A partir desse cenário, especifica:

[E7] Em dezembro de 68, foi obrigado a decretar o Ato Institucional nº 5 para assegurar a ordem pública. Leiam no quadro explicativo: “Encontrar os meios indispensáveis para a obra de reconstrução econômica, financeira e moral do País” foi a justificativa da importante medida. (BOULOS, 2018)
O presidente fechou o Congresso Nacional, que estava sob suspeita de infestação pelos subversivos, suspendeu direitos humanos para humanos que não eram assim tão direitos e mandou prender uma série de políticos, entre eles o ex-presidente Juscelino Kubitschek (BOULOS, 2018).

No primeiro parágrafo do excerto, L1E1 atribui ao *explanandum* uma ação passiva sob a forma de uma *explanans*, a de ser “*obrigado a decretar o Ato Institucional nº 5 para assegurar a ordem pública.*”, mantendo a seleção lexical de acordo com a orientação argumentativa do texto e com a grade semântica da extrema direita política e de suas ideologias no desenvolvimento da encenação de sua aula expositiva.

Além disso, estabelece mais uma correlação factual em que a *ação de decretar o AI5* decorre necessariamente da *ação de ser obrigado*, como se fosse inevitável diante de uma ameaça iminente, o que é reforçado pela inserção de uma citação direta do decreto, argumento de autoridade que também funciona como uma fonte evidencial externa. Por sua vez, essa é acrescentada ao seu comentário, a partir do qual aprecia o decreto com base no domínio pragmático da avaliação, elucidando que “*foi a justificativa da importante medida.*”

No parágrafo seguinte, L1E1, atribui ao *explanandum* a ação de fechar o Congresso Nacional “[...] *que estava sob suspeita de infestação pelos subversivos*”, suspender direitos humanos “[...] *para humanos que não eram assim tão direitos*” e prender uma série de políticos “*entre eles o ex-presidente Juscelino Kubitschek*”, por meio de um *explanans* que

traz informações cujos processos especificativos e causais ainda servem à orientação da encenação argumentativa e suas intenções persuasivas, em conformidade com o papel de proponente representado por L1E1 e ao funcionamento de seu arsenal argumentativo.

Sendo assim, na dimensão implícita de sua argumentação, apoiada no discurso contrário ao ESP, L1E1 posiciona-se com base no campo discursivo da história do Brasil e na sociogenericidade do relato histórico, ao qual comumente se associa a busca pela imparcialidade no tratamento de fatos, agentes e processos, aspectos que são subvertidos na fala encenada do professor, pelo intermédio da expressão intencional da subjetividade e do uso da linguagem como espaço propício à presença de ironias e ambiguidades.

Ao prosseguir com a encenação da aula, L1E1 trata de mais um evento histórico:

[E10] – Rubens, vejo que está com a apostila antiga, onde ainda aparece a foto de um homem enforcado em uma cela. A foto da morte de Vladimir Herzog em outubro de 1975 saiu do material escolar porque a Escola Sem Partido não aceitará mais narrativas esquerdistas de que ele foi torturado até a morte. Na verdade, como foi exaustivamente comprovado à época, o jornalista suicidou-se em sua cela (BOULOS, 2018).

Por meio da encenação de uma interação com um aluno, L1E1 se direciona a mais um objeto de discurso sem especificá-lo, no intuito de focalizar a fotografia de sua morte: “– Rubens, vejo que está com a apostila antiga, onde ainda aparece a foto de um homem enforcado em uma cela.”. Em seguida, busca elucidar a situação, introduzindo o *explanandum* “A foto da morte de Vladimir Herzog”, mantendo-se direcionado à representação fotográfica de um fato histórico, para, em seguida, introduzir o *explanans* “[...] saiu do material escolar porque a Escola Sem Partido não aceitará mais narrativas esquerdistas de que ele foi torturado até a morte.”, engajando-se subjetivamente ao designar a ação como uma “narrativa esquerdista” de que sua morte foi causada pela tortura.

Paralelamente, ao empregar o adjetivo “esquerdistas”, integrando-o ao seu arsenal argumentativo, L1E1 evoca seu componente ideológico, sob o qual se condensam posições conflituosas orientadas pela dicotomia política esquerda x direita. Por sua vez, essa tende a figurar recorrentemente nos embates discursivos e nas polêmicas da esfera pública.

Ao manter a encenação de seu papel de docente, L1E1 sugere:

[E11] – Para os que desejarem alguma bibliografia complementar, sugiro o livro A verdade Sufocada, do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, na nova edição especialmente feita pelo governo para todas as escolas do País. Tá ok? (BOULOS, 2018).

No intuito de se direcionar ao encerramento da aula, indica, como “bibliografia complementar, o livro “A verdade Sufocada, do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra”,

lançando do mão de mais um argumento de autoridade em uma obra direcionada a contar a versão militar do Golpe de Estado de 1964, a qual pode ser entendida como um contradiscurso da história do Brasil.

Também especifica se tratar de *uma “nova edição especialmente feita pelo governo para todas as escolas do País.”*, valendo-se do domínio pragmático de avaliação a fim de caracterizá-la como uma exclusividade elaborada pelo governo, em uma relação causal de transformação de uma edição comum a uma edição especial que reconhece a sua relevância bibliográfica.

Simultaneamente, por meio dessa encenação, L1E1 relaciona o agente professor como divulgador da obra em questão, o autor empírico como fonte de autoridade do contradiscurso e o governo como agente de sua difusão no intuito de ilustrar, em um mundo ficcional, a materialização da ideologia do discurso contrário em um cenário educacional pós-aprovação da lei do ESP, a partir de uma relação conflitual que permite opor a ética do ensino à antiética da doutrinação.

Posteriormente, direciona-se para a finalização da aula:

[E12] – Muito bem, encerramos nossa aula de hoje com o exercício de preparação para novo Enem, devidamente fiscalizado pela autoridade máxima de nossa República. A primeira questão pede para assinalarmos os resultados alcançados do regime militar:
Resgate da família e dos bons costumes. Eliminação da ameaça comunista. Fim da corrupção. Perfeito, Roberto, a resposta certa é letra d: todas as anteriores! Até semana que vem, senhores. Brasil acima de tudo, Deus acima de todos! (BOULOS, 2018).

Na elaboração do penúltimo parágrafo, L1E1 trata de um último referente, o *“novo Enem”*, representando um exercício de preparação que se dá sob um processo de fiscalização comandado pela autoridade máxima da república, a partir do qual a ação de fiscalizar e o papel de seu agente integram um autoritarismo de inspiração ideológica que se sobrepõe à realização do Exame nacional do Ensino Médio, desvinculando-o do Ministério da Educação e do INEP.

Nesse cenário, L1E1 explicita o seu funcionamento: “A primeira questão pede para assinalarmos os resultados alcançados do regime militar: *“Resgate da família e dos bons costumes. Eliminação da ameaça comunista. Fim da corrupção. Perfeito, Roberto, a resposta certa é letra d: todas as anteriores!”*. Nesse processo, ao retomar elementos do contradiscurso, designando-os como conquistas atribuídas ao regime militar. Além disso, lança mão de uma causalidade que enfatiza o efeito e não o processo, integrando-a em um domínio avaliativo situado no domínio do pragmático, no qual o valor argumentativo reside

na efetividade associada às ações em conformidade com o componente ideológico que as orientam, o que também se estende ao campo discente e à avaliação escolar.

Com base nesses elementos, predominantemente apoiados em ideologias, ações e processos relacionados ao discurso contrário, L1E1 encena uma despedida, empregando um lema político do contradiscurso, “*Até semana que vem, senhores. Brasil acima de tudo, Deus acima de todos!*”, por meio do qual se direciona novamente ao valor intangível do patriotismo, acrescido do valor intangível da onipotência divina, aos quais se assimila enquanto proponente do ESP. De forma oposta, na dimensão implícita de sua argumentação, L1E1 finaliza a encenação do papel de proponente de forma assujeitada e parcial diante dos preceitos ideológicos do discurso contrário, por meio de um posicionamento crítico velado, direcionado a responder a pergunta argumentativa sobre como seria a escola após a aprovação da lei do Escola Sem partido.

7.1.5 A construção argumentativa em T5

Na encenação argumentativa de T5, L1E1 desenvolve o papel argumentativo de terceiro em relação à proposta do Escola Sem Partido, considerando aspectos favoráveis e desfavoráveis na tentativa de responder a pergunta argumentativa: A lei do Escola Sem Partido é necessária?

Ao introduzir o texto, posiciona-se inicialmente de forma contrária:

[E1] Não sou simpático à lei da Escola sem Partido. Sou professor há 22 anos. Ela pode virar um belo sistema randômico de censura. Pais de alunos são imprevisíveis (PONDÉ, 2018).

No primeiro parágrafo do excerto, L1E1 busca negar que seja simpático à lei do ESP: “*Não sou simpático à lei da Escola sem Partido. Sou professor há 22 anos. Ela pode virar um belo sistema randômico de censura. Pais de alunos são imprevisíveis.*”. Também projeta o *ethos* de um professor experiente, integrando a proposição em um escopo de verdade baseado na hipótese de que pode se tornar “*um belo sistema randômico de censura*”. Nesse sentido, lança mão de um encadeamento causal, por meio de um elo inferencial orientado para a consequência:

A1 Não sou simpático à lei da Escola sem Partido porque A2 ela pode virar um belo sistema randômico de censura.
--

Desse modo, fundamenta a exposição inicial de suas razões com base na suposição de que a aprovação da lei do ESP pode ser transformada em uma ferramenta aleatória, orientando-se pela ação de censurar de forma arbitrária, a qual, por sua vez, se torna negativa ao ser apreciada a partir do domínio pragmático de avaliação.

Na asserção seguinte, com base na imagem projetada de si, justifica que “*Pais de alunos são imprevisíveis*”, a partir de uma postura avaliativa situada no eixo epistêmico e no domínio do ético, conferindo ao objeto de discurso um caráter ôntico que não se orienta por uma norma comportamental que possa conferir regularidade às suas ações. Além disso, faz uso de uma petição de princípio⁷⁵, na qual a conclusão encontra-se integrada à premissa, permitindo a identificação de um laço inferencial indutivo que também é orientado por um encadeamento causal baseado em uma relação de consequência:

A1 Pais de alunos são imprevisíveis **portanto** A1 farão um uso desmedido da lei.

Após estabelecer essas justificativas, acrescenta:

[E2] Um dia posso estar falando de darwinismo e um pai evangélico considerar que estou pregando ateísmo. Um dia posso estar dizendo que a espécie humana reproduziu e sobreviveu porque a maioria dela é heterossexual e algum aluno filho de um casal gay pode me acusar de homofobia. Um dia posso estar dizendo que pessoas com mais peso caem mais rápido do 15º andar e um pai de um aluno com mais peso pode me acusar de gordofobia (PONDÉ, 2018).

Nesse parágrafo, L1E1 mobiliza elementos conflituosos no âmbito ideológico da polêmica do ESP, tais como *darwinismo*, *ateísmo*, *evolução das espécies*, *heterossexualidade*, *homofobia*, *gravidade* e *gordofobia*, utilizando-os como ferramentas de seu arsenal argumentativo e de seu registro polêmico, valendo-se ainda de um tom irônico ao dissociá-los com base em seu componente ideológico.

Concomitantemente, evoca discursos e pautas políticas contrárias tanto do campo discursivo da direita quanto da esquerda, direcionando-lhes um movimento de retorsão argumentativa, por meio do qual intenciona deslegitimá-los como se orientassem situações que distorcessem a prática cotidiana do professor. Essas, além de serem avaliadas negativamente no domínio avaliativo do pragmático, também se valem de um escopo de valor de verdade situado em um cenário hipotético.

A partir dessa confluência, prossegue:

⁷⁵ Conforme afirma Walton (idem), a petição de princípio também é conhecida como um argumento circular, no qual a conclusão a ser provada já se encontra incluída na própria premissa.

[E3] Você duvida? Se sim é porque anda alienado da realidade ridícula que o mundo está vivendo. As mídias sociais tornaram o ressentimento uma categoria política de ação. Os ressentidos perderam a vergonha na cara. (PONDÉ, 2018)

Na introdução do parágrafo, L1E1 interpela o alocutário por meio de uma pergunta seguida de sua resposta: “*Você duvida? Se sim é porque anda alienado da realidade ridícula que o mundo está vivendo.*”, direcionando-lhe um estado de dúvida por meio desse questionamento, o qual confere um tom impolido à faceta enunciativo-pragmática de seu registro polêmico. Também lança mão do domínio do ético em sua avaliação ao tratar da alienação como uma forma de comportamento distante da realidade.

Paralelamente, insere a proposição em um escopo de valor de verdade baseado na particularização, estabelecendo uma dependência circunstancial a partir de uma correlação factual. Nesse sentido, o termo antecedente “*Se sim [...]*” torna-se condição suficiente para o termo consequente “*[...] é porque anda alienado da realidade ridícula que o mundo está vivendo.*”, que se torna condição necessária como se houvesse uma interdependência entre a pergunta e a resposta. Essa, por sua vez, ao retomar o conteúdo proposicional anterior, também funciona como uma pergunta complexa⁷⁶, induzindo o alocutário ao assentimento a partir de uma implicação orientada ideologicamente.

Na justificativa “*[...] é porque anda alienado da realidade ridícula que o mundo está vivendo*”, L1E1 lança mão do argumento *ad hominem* abusivo, por meio da qual centraliza a sua argumentação na imagem desse alocutário, atribuindo-lhe ainda o estado negativo, no intuito de intensificar sua intenção persuasiva na resposta de sua pergunta.

Por conseguinte, ao indicar que o mundo anda vivendo uma “*realidade ridícula*”, L1E1 dissocia sua proposição de uma realidade designada como ridícula, por meio de um processo avaliativo inserido no domínio do ético, na qual se torna destituída de princípios, restando-lhe somente o escárnio. Também mobiliza um elemento dóxico baseado na materialização de um real único cuja configuração se aplicaria a todos os indivíduos de forma homogênea.

Nesse cenário, afirma: “*As mídias sociais tornaram o ressentimento uma categoria política de ação. Os ressentidos perderam a vergonha na cara.*”, valendo-se de um entimema⁷⁷ e de um elo inferencial indutivo que permite interligar uma asserção de partida

⁷⁶ Conforme assinala Walton (idem), a pergunta complexa é considerada um paralogismo ao conter uma proposição direcionada à admissão de seu destinatário, ainda que esse possa ser prejudicado em sua escolha.

⁷⁷ Com base na definição de Quintiliano, Amossy (2021, p.140) aponta que o entimema pode ser entendido como “[...] um silogismo lacunar, a saber, um silogismo em que os elementos não estão todos presentes.”.

e uma asserção de chegada, sem que precise apresentar uma asserção de passagem, isto é, uma prova:

A1 As mídias sociais tornaram o ressentimento uma categoria política e ação, **portanto**
A2 os ressentidos perderam a vergonha na cara.

Posteriormente, L1E1 aponta:

[E4] Não gosto de leis, não confio em juízes, promotores ou procuradores. O Ministério Público com frequência nos considera cidadãos hipossuficientes e decide processar você por descrever a relação entre peso e massa na lei da gravidade numa aula – e essa lei não respeitaria as sensibilidades de pessoas vulneráveis psicologicamente devido ao maior peso delas. (PONDÉ, 2018)

No primeiro parágrafo do excerto, introduz a declaração *“Não gosto de leis, não confio em juízes, promotores ou procuradores.”*, a fim de externalizar o seu estado de espírito em relação às leis como um todo e a atores sociais designados a partir de cargos de poder.

Após sinalizar sua indisposição, atribui ao *“Ministério Público”* duas ações conjuntas: *“O Ministério Público com frequência nos considera cidadãos hipossuficientes e decide processar você por descrever a relação entre peso e massa na lei da gravidade numa aula [...]”*, lançando mão de uma avaliação situada no domínio do ético, a partir da qual busca indicar um comportamento em que, ao desconsiderar a hipossuficiência, o referente deixa de ter na solidariedade um valor absoluto que oriente suas ações no tratamento dado aos cidadãos.

Nesse sentido, ao encenar uma situação particular que justifique esse argumento, L1E1 se vale de uma hipótese, especificando que o referente *“a lei da gravidade”*, nessa circunstância, *“[...] não respeitaria as sensibilidades de pessoas vulneráveis psicologicamente devido ao maior peso delas.”*, no intuito de indicar, de forma irônica, uma falha em sua funcionalidade sob a ótica de uma avaliação pragmática.

Em seguida, afirma:

[E5] Minha oposição à lei da Escola sem Partido não é porque eu não saiba que grande parte dos professores prega marxismo e similares em sala de aula. Prega sim. E a universidade não é um espaço de debate livre de ideias. Isso é um fetiche, para não dizer diretamente que é uma mentira deslavada (PONDÉ, 2018).

Ao introduzir o parágrafo, L1E1 explicita seu posicionamento contrário à lei do ESP: *“Minha oposição à lei da Escola sem Partido não é porque eu não saiba que grande parte dos professores prega marxismo e similares em sala de aula. Prega sim”*, utilizando

novamente um entimema, no intuito de explicitar o seu motivo sem que desenvolva uma justificação intermediada por uma premissa de passagem:

A1 Minha oposição à lei da Escola sem Partido não é porque eu não saiba que grande parte dos professores prega marxismo e similares em sala de aula. **Portanto** A2 Prega sim.

Concomitantemente, por meio dessa estratégia, também é possível identificar um movimento de ocupação argumentativa, a partir do qual L1E1 se antecipa ao pressuposto de que poderia não saber da existência de um processo de pregação do marxismo, cuja designação estabelece uma relação interdiscursiva com o ESP como seu contradiscurso, do qual também se vale como fonte para a construção de seu arsenal argumentativo.

No período seguinte, acrescenta: “*E a universidade não é um espaço de debate livre de ideias. Isso é um fetiche, para não dizer diretamente que é uma mentira deslavada.*”, empregando mais entimema em que a asserção de partida é concluída pela asserção de chegada.

A1A universidade não é um espaço de debate livre de ideias. **Portanto** A2 isso é um fetiche [...].

Paralelamente, L1E1 insere sua proposição no domínio avaliativo do hedônico, como ilustra a predicação “*Isso é um fetiche*”, direcionando-se a um fazer crer que retoma esse processo como um desejo motivado pela satisfação pessoal.

Além disso, perpassa o domínio avaliativo da verdade, ao acrescentar “[...] *para não dizer diretamente que é uma mentira deslavada.*”, por meio do qual atesta sua falsidade a partir de um saber epistêmico objetivo, o qual, por sua vez, também evoca um elemento dóxico baseado na verdade como alvo da busca de um saber considerado absoluto e tangível.

Em seguida, acrescenta:

[E6] A universidade é um espaço de truculência na gestão, na sala de aula, nos colegiados, no movimento estudantil. Lobbies ideológicos ou não dilaceram as universidades quase as levando à inércia produtiva –principalmente nas “humanas” (PONDÉ, 2018).

Nesse enunciado, L1E1 afirma inicialmente que “*A universidade é um espaço de truculência na gestão, na sala de aula, nos colegiados, no movimento estudantil.*”, inserindo

sua avaliação no domínio do pragmático ao selecionar e correlacionar factualmente ações que se tornam inadequadas, no intuito de mensurar negativamente o comportamento do referente “*A universidade*” em relação à gestão, ao ensino, aos colegiados e ao movimento estudantil, valendo-se da argumentação pela inclusão das partes no todo sem que haja a especificação de suas particularidades.⁷⁸

Em sentido similar, aponta que “*Lobbies ideológicos ou não dilaceram as universidades [ou] quase as levando [levam] à inércia produtiva – principalmente nas “humanas”,* direcionando sua avaliação pragmática ao objeto de discurso “*Lobbies ideológicos*”, por meio da atribuição de duas ações alternadas, a de *dilacerar a universidade* e a de *quase as levar à inércia produtiva*, por meio das quais busca estabelecer uma correlação factual de equivalência entre essas ações que são direcionadas à universidade.

Paralelamente, ao empregar o adjetivo “*ideológicos*” para qualificar o sentido do substantivo “*Lobbies*”, L1E1 recorre à ideologia na compilação de arsenal argumentativo, evocando o repetível como um elemento conflitual. Tal estratégia é intensificada pela especificação “*principalmente em “humanas”,* a partir da qual também integra a palavra “*humanas*” a esse arsenal, estabelecendo uma relação interdiscursiva com a esquerda como seu contradiscurso, no intuito de sugerir a prevalência de interesses individuais sobre interesses coletivos no contexto universitário.

Em seguida, acrescenta:

[E7] Quem discordar da cartilha de esquerda é “fascista”. Minha oposição à Escola sem Partido é porque ela é uma lei.
Sei. Ficou confuso? Vou repetir: minha oposição à Escola sem Partido é porque ela é uma lei. Com ela, aumentaríamos o mercado para advogados e a justificativa pra mais gasto com o poder judiciário (PONDE, 2018).

Inicialmente, no primeiro parágrafo, L1E1 busca concluir a exposição das razões explicitadas anteriormente: “*Quem discordar da cartilha de esquerda é “fascista”,* lançando mão de uma petição de princípio que inclui a conclusão em uma asserção, orientando, de maneira indutiva, o elo inferencial de que: Quem discordar da cartilha de esquerda **portanto** é “fascista”.

Outrossim, dando continuidade à construção de seu arsenal argumentativo, direciona-se novamente à esquerda como discurso contrário, conferindo ao adjetivo “*fascista*” um aspecto contestável ao inseri-lo entre aspas, a fim de deslegitimar o seu

⁷⁸ De acordo com a perspectiva de Perelman e Olbrechts-Tyteca (idem).

emprego como uma termo qualificativo em meio aos embates ideológicos e polarizados, por meio de um movimento argumentativo de ocupação.

Em seguida, L1E1 retoma o objeto da sua justificação ao declarar: *“Minha oposição à Escola sem Partido é porque ela é uma lei.”*, fazendo uso de um encadeamento causal orientado pela causa, por meio do qual atribui à lei o papel de desencadear esse posicionamento oposto em relação à polêmica pública em questão.

Com base nisso, L1E1 interpela novamente o seu alocutário: *“Sei. Ficou confuso? Vou repetir: minha oposição à Escola sem Partido é porque ela é uma lei.”*, direcionando sua pergunta à verificação de um saber⁷⁹ enquanto se coloca numa posição de superioridade ao ser detentor desse conhecimento. Nesse sentido, reitera sua posição, reforçando seu *ethos* de superioridade a partir da encenação argumentativa de uma relação assimétrica e intersubjetiva, cabendo ao alocutário compreendê-lo ou não.

Ainda, L1E1 acrescenta: *“Com ela, aumentaríamos o mercado para advogados e a justificativa pra mais gasto com o poder judiciário.”*, estabelecendo mais uma correlação factual entre sua aprovação e a eclosão desses processos na busca por um fazer crer que tenta demonstrar uma causalidade baseada em uma lógica argumentativa abdutiva que introduz um nova informação como se fosse uma explicação adequada.

Posteriormente, afirma:

[E8] Quem a defende parece não entender que lei em matéria de costumes é como um elefante em loja de cristais. Outra área em que lei é como um elefante em loja de cristais é no campo dos afetos (PONDE, 2018).

Nesse parágrafo, ao apontar que *“Quem a defende parece não entender que lei em matéria de costumes é como um elefante em loja de cristais.”*, L1E1 situa a proposição em um escopo de valor de verdade baseado em um hipótese, direcionando-a ao referente *“Quem a defende”*, a fim de colocar em questão a sua capacidade de entender o caráter funcional da legislatura.

Com esse intuito, lança mão de uma analogia entre uma *“lei em matéria de costumes”* e *“um elefante em uma loja de cristais”*, buscando indicar que o seu funcionamento habitual se assemelha à presença de um animal de grande porte em um ambiente delicado. Ao transpor essas imagens, estabelece uma transferência evidencial, como se sua dimensão de alcance fosse limitada em seu funcionamento regular. Também estende essa similitude ao âmbito das paixões, como ilustra a oração seguinte *“Outra área em que lei é como um elefante em loja de cristais é no campo dos afetos.”*, evocando um elemento dóxico que

⁷⁹ Categoria proposta por Charaudeau (idem).

hierarquiza a razão de forma superior à emoção. Dessa maneira, confere uma relevância periférica aos afetos.

Em seguida, declara:

[E9] Meu argumento, ao contrário do que podem pensar inteligentinhos de direita e de esquerda, é profundamente conservador, no sentido que o conceito tem na filosofia britânica a partir do século 19 –o conceito sem a palavra surge no final do 18 com Edmund Burke (1729-1797), a palavra surge na França nos primeiros anos do século 19, segundo o historiador das ideias Russel Kirk (1918-1994). (PONDÉ, 2018)

Nesse parágrafo, ao defender a sua razão, L1E1 lança mão de mais um movimento argumentativo de ocupação, antecipando uma possível contradição em seu argumento “*profundamente conservador*”. Com essa intenção, indica que não se baseia em qualquer tipo de conservadorismo e sim no da “*filosofia britânica a partir do século 19*”.

Ademais, direciona ao referente “*inteligentinhos de direita e de esquerda*” uma perspectiva teórica equivocada, a qual não deve ser associada à sua figura. Para tal, lança mão da dicotomia *direita x esquerda* na construção de seu arsenal argumentativo, evocando aspectos como os confrontos ideológicos e a polarização social que decorre desses eventos. Paralelamente, também emprega o argumento *ad hominem* abusivo na designação do objeto de discurso, tornando-os equivalentes em sua intenção argumentativa de desqualificar o seu intelecto enquanto busca construir um *ethos* de filiação ao conservadorismo clássico.

Nesse sentido, busca resgatar a sua conceitualização, mobilizando duas personalidades teóricas como argumento de autoridade. Inicialmente, atribui a “*Edmund Burke*” o surgimento do “*conceito sem a palavra*” para posteriormente tratar do seu surgimento terminológico, indicando que “*a palavra surge na França nos primeiros anos do século 19*”, segundo o “*o historiador das ideias Russel Kirk*”. Nesses termos, estabelece uma correlação conceitual entre a sua conceitualização prévia e a sua construção como um termo teórico, recorrendo a fontes evidenciais teóricas externas.

Com base nisso, acrescenta:

[E10] No sentido filosófico, e não no debate empobrecidos das militâncias, ser conservador é ser cético em matéria de invenções políticas, econômicas, sociais ou jurídicas.

Um temperamento conservador, como diria Michael Oakshott (1901-1990), filósofo conservador britânico fundamental para o assunto, desconfia da fúria “*racionalista*” de se inventar, por exemplo, leis que interfiram sobre hábitos e costumes (estes, sim, pérolas para um cético em política). (PONDÉ, 2018)

Nesse parágrafo, L1E1 busca especificar sua razão conservadora: “*No sentido filosófico, e não no debate empobrecidos das militâncias, ser conservador é ser cético em*

matéria de invenções políticas, econômicas, sociais ou jurídicas.”, utilizando um encadeamento pela disjunção em que opõe um “*sentido filosófico*” a um “*debate empobrecidos das militâncias*”. Por meio dessa relação, atribui ao primeiro um saber epistêmico objetivo em que “*ser conservador é ser cético em matéria de invenções políticas, econômicas, sociais ou jurídicas.*” e ao segundo um desgaste causada por um debate sem conteúdo das militâncias. Ainda, situa essa definição no domínio ético de avaliação, no intuito de evocar, por meio do conservadorismo e do ceticismo, um valor de fidelidade à manutenção normativa da política, econômica, social e jurídica.

Por conseguinte, L1E1 lança mão de mais uma autoridade, “*Michael Oakeshott*”, qualificando-o como “*filósofo conservador britânico fundamental para o assunto*”. A partir do seu papel de prestígio e da sua perspectiva intelectual, indica que “*Um temperamento conservador desconfia da fúria “racionalista” de se inventar, por exemplo, leis que interfiram sobre hábitos e costumes (estes, sim, pérolas para um cético em política).*”, no intuito de dissociar um conservadorismo orientado por um temperamento moderado de um racionalismo orientado por uma fúria desmedida, como se fossem equiparáveis.

Simultaneamente, estabelece uma correlação factual entre uma fúria “*racionalista*”, inserindo a palavra entre aspas a fim de sinalizar uma contestabilidade, e o que designa como uma ação de inventar “*leis que interfiram sobre hábitos e costumes[...]*”. Nesse sentido, sugere a existência de um laço causal entre essas leis e sua interferência negativa “*sobre hábitos e costumes*” para, em seguida, por meio do comentário “*(estes, sim, pérolas para um cético em política)*”, intensificar o valor da fidelidade em relação a esses hábitos e costumes, como se fosse um princípio ético do ceticismo político.

Com base nisso, sinaliza:

[E11] Aliás, pouco se sabe entre nós sobre o que é, no sentido erudito e conceitual, ser conservador. Qual a razão de não sabermos? Pergunte aos professores e coordenadores de escolas e universidades.

A bibliografia escolhida por eles é, na imensa maioria das vezes, uma pregação em si.

Alunos de escola, de graduação e pós-graduação, constantemente, são boicotados em sua intenção de conhecer outros títulos que não seja a cartilha com Marx e seus avatares (PONDÉ, 2018).

No primeiro parágrafo do excerto, a partir da asserção “*Aliás, pouco se sabe entre nós sobre o que é, no sentido erudito e conceitual, ser conservador.*”, L1E1 representa um escopo de valor de verdade particularizado, inserindo-o no eixo epistêmico, para, em seguida, introduzir a pergunta: *Qual a razão de não sabermos?*, seguida da ação diretiva: “*Pergunte aos professores e coordenadores de escolas e universidades*”. Por meio dessa

estratégia argumentativa, lança mão de uma visada de incitação direcionada a um fazer⁸⁰, no intuito de evidenciar a necessidade de um questionamento direcionado à ausência desse saber. Desse modo, atribui ao alocutário esse papel enquanto determina os seus alvos, os professores e os coordenadores de escolas e universidades.

No seguinte, ao afirmar: “*A bibliografia escolhida por eles é, na imensa maioria das vezes, uma pregação em si.*”, L1E1 situa sua avaliação no domínio do pragmático com a finalidade de indicar a recorrência de uma ação designada como uma “*pregação*”. Para tal, associa ao seu aspecto ôntico essa palavra, que remete ao campo discursivo do ESP ao ser inspirada em sua alegação de doutrinação no ensino, utilizando-a como um recurso lexical em seu arsenal argumentativo.

Em outro parágrafo, L1E1 acrescenta: “*Alunos de escola, de graduação e pós-graduação, constantemente, são boicotados em sua intenção de conhecer outros títulos que não seja a cartilha com Marx e seus avatares.*”, mantendo sua avaliação pragmática ao sinalizar negativamente a ocorrência constante de ações que boicotam títulos que não pertençam à “*cartilha com Marx e seus avatares*”, inspirando-se novamente no discurso e na ideologia do ESP.

Conjuntamente, essas asserções permitem identificar o uso de um entimema, a partir do qual L1E1 apresenta uma asserção de partida e uma asserção de chegada, sem que utilize uma asserção de passagem que explicita uma relação entre ambas no processo dedutivo, estabelecendo assim um fazer crer persuasivo com a aparência de um fazer-saber informativo.

A1 A bibliografia escolhida por eles é, na imensa maioria das vezes, uma pregação em si. **Portanto** A2 Alunos de escola, de graduação e pós-graduação, constantemente, são boicotados em sua intenção de conhecer outros títulos que não seja a cartilha com Marx e seus avatares.

Diante dessa conjuntura, pondera seu registro polêmico:

[E12] Com isso não quero dizer que professores marxistas de história mentindo pura e simplesmente ou restringindo o acesso a múltiplas “narrativas” (como é chique falar agora) sejam a principal questão no Brasil de hoje em dia. Existem muitas outras, como economia, corrupção, violência urbana, e outras mais. Mas, a formação educacional ideologicamente enviesada, por exemplo, faz muita gente “educada” abraçar movimentos como o Lula Livre, achando lindo (PONDÉ, 2018).

⁸⁰ Categoria proposta por Charaudeau (idem).

Nesse parágrafo, L1E1 recorre novamente a um movimento argumentativo de ocupação, antecipando que seu posicionamento não é radical: *“Com isso não quero dizer que professores marxistas de história mentindo pura e simplesmente ou restringindo o acesso a múltiplas “narrativas” (como é chique falar agora) sejam a principal questão no Brasil de hoje em dia.”*

Paralelamente, em sua justificativa, se distancia do assunto ao empregar o argumento *ad hominem* abusivo, no intuito de desqualificar o objeto de discurso *“professores marxistas de história”*, ao qual atribui ações alternadas como mentir ou restringir o acesso a *“múltiplas “narrativas”*. Ao utilizar aspas, L1E1 ironiza seu emprego como uma noção, o que é intensificado pelo seu comentário depreciativo *“(como é chique falar agora)”*, direcionando-lhe uma avaliação pragmática que banaliza sua utilização como uma escolha prosódica.

Por conseguinte, estabelece um movimento de concessão argumentativa, no qual leva em conta um aspecto do campo discursivo da esquerda como um contradiscurso: a existência de diversas questões problemáticas relacionadas ao ensino que são mais relevantes do que a alegação de um processo de doutrinação.

Com essa finalidade, sinaliza que *“Existem muitas outras [questões], como economia, corrupção, violência urbana, e outras mais”*, levando em conta o argumento do discurso contrário para, em seguida, introduzir a conclusão oposta: *“Mas, a formação educacional ideologicamente enviesada, por exemplo, faz muita gente “educada” abraçar movimentos como o Lula Livre, achando lindo”*, integrando-a à orientação argumentativa do texto.

Nesse enunciado, também direciona o argumento *ad hominem* abusivo a um referente genérico, *“muita gente “educada”*, deslegitimando-o por meio da atribuição da ação de *“abraçar movimentos como o Lula Livre, achando lindo”* e também pelo uso de aspas, no intuito de ironizar o emprego desse adjetivo como um termo que pudesse qualificá-lo de forma positiva.

Simultaneamente, L1E1 utiliza construções como *“formação educacional ideologicamente enviesada”* e *“movimentos como o Lula Livre”*, a fim de incluir em seu arsenal argumentativo pontos conflituosos por serem inspirados por visões ideológicas, além de retomar, pelo segundo, outra polêmica pública situada em um contexto político e social polarizado similar ao do tema polêmico em questão, associando-lhe a esse evento.

Em seguida, apresenta um último parágrafo:

[E13] A educação piorou muito depois que os professores resolveram pregar em sala de aula em vez de ensinar rios e capitais dos estados e países. Simples assim. Mas, aumentar o mercado jurídico no país é um engano grave. Já somos presas demais do crescente lobby jurídico, para não ver isso (PONDÉ, 2018).

Ao introduzi-lo, conclui que *“A educação piorou muito depois que os professores resolveram pregar em sala de aula em vez de ensinar rios e capitais dos estados e países.”*, estabelecendo uma correlação factual em que associa um estado de piora na educação a um processo de pregação na sala de aula, como se o primeiro decorresse do segundo. Também se volta para a avaliação da inteligibilidade da proposição: *“Simples assim”*, situando-a negativamente no domínio pragmático.

Concomitantemente, a asserção do enunciado, ao se inspirar no discurso do ESP, funciona como premissa para mais uma concessão argumentativa, precedendo a conclusão: *“Mas, aumentar o mercado jurídico no país é um engano grave. Já somos presas demais do crescente lobby jurídico, para não ver isso.”*, a partir da qual se afasta do contradiscurso ao enfatizar sua perspectiva acerca das implicâncias da aprovação da lei do ESP, em um fazer crer representado como se fosse de fácil assimilação.

Desse modo, L1E1 encerra a justificação de suas razões e o seu papel argumentativo de terceiro, no qual defende a existência de um processo de doutrinação e busca desconsiderar a aprovação da lei, finalizando a busca pela resposta da pergunta argumentativa: A lei do Escola Sem Partido é necessária?

7.1.6 A construção argumentativa em T6

Na elaboração argumentativa de T6, L1E1 desenvolve o papel argumentativo de oponente, como ilustra, no título, a forma interrogativa *“Escola sem Partido?”*, em que questiona sua nomenclatura, e o seu subtítulo *“Os professores devem ser estimulados a educar seus alunos com consciência crítica. As eleições podem servir como uma oportunidade para formar jovens comprometidos com as lutas sociais”*, no qual antecipa questões a serem tratadas em sua argumentação enquanto tenta responder a pergunta argumentativa: Qual é a ideologia do Escola Sem Partido?

Ao iniciar a exposição de suas razões, L1E1 afirma:

[E1] Nada mais tendencioso do que o Movimento Escola Sem Partido. Basta dizer que um de seus propagadores é o ator de filmes pornô Alexandre Frotta. O movimento acusa as escolas de abrir espaços a professores esquerdistas que doutrina ideologicamente os alunos (BETTO, 2016).

Na elaboração do primeiro parágrafo, parte da asserção *“Nada mais tendencioso do que o Movimento Escola Sem Partido”*, tratando do referente *“Movimento Escola Sem Partido”* a partir do domínio ético de avaliação, no qual o adjetivo tendencioso torna-se um malefício diante de uma moral externa, cujo aspecto consensual prioriza ações e processos voltados para o benefício da sociedade. Esse também permite evocar um elemento dóxico relacionado à transparência como um elemento necessário às intencionalidades que orientam a conduta tanto no âmbito individual quanto coletivo.

Diante disso, no intuito de justificar sua afirmativa, deixa de tratar do assunto ao apontar: *“Basta dizer que um de seus propagadores é o ator de filmes pornô Alexandre Frota.”*, centrando-se na pessoa do referente *“Alexandre Frota”* ao utilizar o argumento *ad hominem* abusivo com a finalidade de desqualificá-lo por ser *“um de seus propagadores”*. Nesse sentido, situa sua argumentação no domínio avaliativo do ético ao associar a sua imagem a uma atividade relacionada à comercialização do prazer sexual, relacionando-se ainda a um elemento dóxico voltado para a necessidade de condenar moralmente o que é considerado obsceno.

Em seguida, L1E1 retoma o assunto, afirmando que *“O movimento acusa as escolas de abrir espaços a professores esquerdistas que doutrinam ideologicamente os alunos.”*, lançando mão da grade semântica do contradiscurso ao empregar construções como *“professores esquerdistas”* e *“doutrinam ideologicamente os alunos”*, mobilizando, em sua argumentação, elementos conflituosos que passam a compor o seu arsenal argumentativo.

Ao dar continuidade à sua encenação argumentativa, acrescenta:

[E2] Uma das falácias da direita é professar a ideologia de que ela não tem ideologia. E a de seus opositores deve ser rechaçada. O que é ideologia? É o óculos que temos atrás dos olhos. Ao encarar a realidade, não vejo meus próprios óculos, mas são eles que me permitem enxergá-la. A ideologia é esse conjunto de ideias incutidas em nossa cabeça e que fundamentam nossos valores e motivam nossas atitudes (BETTO, 2016).

Nesse parágrafo, ao afirmar que *“Uma das falácias da direita é professar a ideologia de que ela não tem ideologia.”*, lança mão da ideologia e da polarização política como componentes de seu arsenal argumentativo indicando, por meio de uma predicação epistêmica atribuída ao aspecto ôntico do referente *“direita”*, que a ação de professar que não tem ideologia já possui orientação ideológica. Desse modo, estabelece uma correlação conceitual, a qual é reforçada pelo período posterior: *“E a de seus opositores deve ser rechaçada”*, em que atribui ao objeto de discurso a intenção de repelir a ideologia de seus *“opositores”* por ser divergente.

Em seguida, introduz a pergunta “*O que é a ideologia*”, no intuito de propor uma indagação para, em seguida, respondê-la: “*É o óculos que temos atrás dos olhos. Ao encarar a realidade, não vejo meus próprios óculos, mas são eles que me permitem enxergá-la.*”. Ao elaborar essa definição⁸¹, projeta o *ethos* de detentor desse saber, valendo-se de sua aparência de evidência na validação da proposição. Além disso, por meio de uma concessão argumentativa, considera seu aspecto intangível, como ilustra a asserção: “*Ao encarar a realidade, não vejo meus próprios óculos*”, para em seguida, atestar seu poder de alcance em um conclusão contrária: “[...] *mas são eles que me permitem enxergá-la*”.

Com base nessa conclusão, L1E1 acrescenta: “*A ideologia é esse conjunto de ideias incutidas em nossa cabeça e que fundamentam nossos valores e motivam nossas atitudes.*”, situando sua definição em um escopo de valor de verdade baseado em uma generalização que abrange a totalidade dos indivíduos. Além disso, a integra no domínio ético de avaliação, no qual é possível mensurar seus usos nas ações humanas.

Por conseguinte, busca explicar que

[E3] Essas ideias não caem do céu. Derivam do contexto social e histórico no qual se vive. Esse contexto é forjado por tradições, valores familiares, princípios religiosos, meios de comunicação e cultura vigente. (BETTO, 2016)

Nesse parágrafo, L1E1 prossegue em sua definição de ideologia, estabelecendo uma correlação factual com elementos externos aos seres, como o contexto social e histórico, no intuito de estabelecer a origem dessas ideias. Aponta ainda que “*Esse contexto é forjado por tradições, valores familiares, princípios religiosos, meios de comunicação e cultura vigente.*”, relacionando a conjunção desses elementos em um escopo de valor de verdade que a mantém no âmbito da generalização.

Por conseguinte, especifica:

[E4] Não há ninguém sem ideologia. Há quem se julgue como tal, assim como Eduardo Cunha se considera acima de qualquer suspeita. Como ninguém é juiz de si mesmo, até a minha avó de 102 anos tem ideologia. Basta perguntar-lhe o que acha da vida, da globalização, dos escravos, dos homossexuais etc. A resposta será a ideologia que rege sua visão de mundo (BETTO, 2016).

Nesse parágrafo, introduz a asserção de partida (A1) “*Não há ninguém sem ideologia.*” seguida da asserção de passagem (A2) “*Há quem se julgue como tal, assim*

⁸¹ De acordo com Charaudeau (idem, p.236), “No âmbito de uma argumentação, a definição é utilizada com fins estratégicos. Mesmo no caso em que não se trata de uma verdadeira definição (ela toma a aparência de uma definição), ela serve para produzir um efeito de evidência e de saber para o sujeito que argumenta.

como *Eduardo Cunha se considera acima de qualquer suspeita.*”, na qual lança mão do argumento *ad hominem* a fim de desqualificar o objeto de discurso “*Eduardo Cunha*”, estabelecendo uma comparação objetiva no intuito de evidenciar o seu julgamento. Paralelamente, organiza o conteúdo proposicional sob a forma de um entimema, suprimindo uma conclusão que finalize o argumento a partir de uma asserção de chegada que a apresente explicitamente.

Em seguida, L1E1 mantém a argumentação pelo exemplo: “*Como ninguém é juiz de si mesmo, até a minha avó de 102 anos tem ideologia. Basta perguntar-lhe o que acha da vida, da globalização, dos escravos, dos homossexuais etc. A resposta será a ideologia que rege sua visão de mundo.*”, estabelecendo uma ligação que busca fundamentar a estrutura do real a partir de um caso particular.⁸² Nesse sentido, trata do fenômeno da ideologia sob a perspectiva de uma situação particular inserida em seu seio familiar, a fim de ilustrar a duração de seu alcance por toda vida, independentemente da faixa etária e do tema ao qual se direciona.

Posteriormente, acrescenta um novo tópico em sua discussão:

[E5] A proposta da Escola Sem Partido é impedir que os professores eduquem seus alunos com consciência crítica. É trocar Anísio Teixeira, Lauro de Oliveira Lima, Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Rubem Alves por Cesare Lombroso e Ugo Cerletto. (BETTO, 2016).

Com esse objetivo, ao partir do asserção de que “*A proposta da Escola Sem Partido é impedir que os professores eduquem seus alunos com consciência crítica.*”, L1E1 se vale da disjunção entre “*Anísio Teixeira, Lauro de Oliveira Lima, Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Rubem Alves*” e “*Cesare Lombroso e Ugo Cerletto*”, lançando mão de um encadeamento causal orientado para a consequência:

A1 A proposta da Escola Sem Partido é impedir que os professores eduquem seus alunos com consciência crítica. **Portanto** A2 É trocar Anísio Teixeira, Lauro de Oliveira Lima, Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Rubem Alves por Cesare Lombroso e Ugo Cerletto.

Nesse sentido, apoiando-se nessa causalidade implicativa, L1E1 situa a argumentação no domínio pragmático de avaliação, a fim de encenar um fazer crer que busca verificar a inutilidade da proposta do ESP, apontando que se orienta pelas ações de desconstruir a perspectiva crítica de ensino e de trocar elementos que permitem a sua

⁸² Em conformidade com a ótica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (idem).

fundamentação por outros de forma extrema. Por conseguinte, tal conjuntura também é integrada ao domínio ético de avaliação, no qual se torna ameaçadora a esse modelo de conduta e ao seu princípio de buscar a construção do pensamento crítico.

Em seguida, sinaliza:

[E6] Ninguém defende uma escola partidária na qual, por exemplo, todos os professores comprovem ser simpatizantes ou filiados ao PT. Mesmo nessa hipótese haveria pluralidade, já que o PT é um saco de tendências ideológicas que reúne ardorosos defensores do agronegócio e esquerdistas que propõem a estatização de todas as instituições da sociedade.

Não faz sentido a escola se aliar a um partido político. Muito menos fingir que não existe disputa partidária, um dos pilares da democracia. (BETTO, 2016)

Ao introduzir o primeiro parágrafo do excerto, L1E1 afirma que *“Ninguém defende uma escola partidária na qual, por exemplo, todos os professores comprovem ser simpatizantes ou filiados ao PT.”*, inserindo a proposição em um escopo de valor de verdade baseado na generalização, direcionando-se novamente à fundamentação do real por meio de um caso particular ilustrativo.

Paralelamente, também leva em conta o contradiscurso em um movimento de concessão argumentativa, retomando o conteúdo anterior ao introduzir a premissa *“Mesmo nessa hipótese”*, para, em seguida, apontar para uma conclusão contrária de acordo com a organização argumentativa do texto *“[...] haveria pluralidade [...]”*.

Ademais, ao justificar a conclusão por meio da explicitação *“[...] já que o PT é um saco de tendências ideológicas que reúne ardorosos defensores do agronegócio e esquerdistas que propõem a estatização de todas as instituições da sociedade.”*, L1E1 insere sua argumentação no eixo epistêmico, direcionando-se ao caráter ôntico do referente *“PT”*, a fim de apontar que reúne, de forma conjunta, *“ardorosos defensores do agronegócio e esquerdistas que propõem a estatização de todas as instituições da sociedade.”*

Dessa maneira, lança mão da dicotomia esquerda x direita em um processo designativo que intenciona refutar, no que diz respeito ao objeto de discurso em questão, a sua total separação no domínio das ideologias e dos interesses políticos, lançando mão de elementos lexicais inspirados em suas tensões na construção de seu arsenal argumentativo.

Com base nisso, no parágrafo seguinte, L1E1 busca constatar que *“Não faz sentido a escola se aliar a um partido político [...]”*, por meio de uma avaliação pragmática que mensura a inviabilidade dessas ações, refutando o discurso contrário ao negar o pressuposto de que há esse tipo de aliança. Ainda, acrescenta: *“Muito menos fingir que não existe disputa partidária, um dos pilares da democracia”*, reforçando sua negação por meio de

uma avaliação direcionada ao domínio do verdadeiro, na qual integra sua existência a um saber objetivo que só pode ser ignorado pelo fingimento.

Paralelamente, ao conceber essa disputa partidária como *“um dos pilares da democracia”*, L1E1 mobiliza um elemento dóxico baseado na necessidade de princípios que sirvam de base para esse regime político. Tal processo também se relaciona ao domínio avaliativo do ético, o qual permite considerar a existência de um valor de lealdade a esses princípios.

Em seguida, apresenta questionamentos:

[E7] Em outubro, teremos eleições municipais. Deve a escola ignorá-las ou convidar representantes e candidatos de diferentes partidos para debater com os alunos? O que é mais educativo? Formar jovens alheios à política ou comprometidos com as lutas sociais por um mundo melhor? (BETTO, 2016).

Nesse parágrafo, a partir de um contexto relacionado às eleições municipais, L1E1 desenvolve dois questionamentos. No primeiro, recorre a um encadeamento pela disjunção ao indagar: *“Deve a escola ignorá-las ou convidar representantes e candidatos de diferentes partidos para debater com os alunos?”*, direcionando-se à proposição de uma escolha baseada na alternativa de ignorar essas eleições ou de integrar à escola seus representantes e candidatos de partidos distintos, propiciando o debate com os alunos.

Na segunda, interroga: *“O que é mais educativo?”*, apresentando as alternativas *“Formar jovens alheios à política ou comprometidos com as lutas sociais por um mundo melhor”* enquanto mantém o encadeamento pela disjunção, por meio do qual estabelece que escolher uma opção acarreta a desistência da outra, implicando uma tomada de posição que se torna envolvida nas rupturas ideológicas da polêmica pública em questão.

Ao prosseguir em sua encenação argumentativa, sinaliza:

[E8] Na verdade, muitos “sem partido” são partidários de ensinar que nascemos todos de Adão e Eva; homossexualidade é doença e pecado (e tem cura!); identidades de gênero é teoria promíscua; e o capitalismo é o melhor dos mundos (BETTO, 2016).

Na elaboração do parágrafo, L1E1 se direciona ao discurso contrário em um movimento argumentativo de retorsão, no qual seu registro polêmico se direciona a subvertê-lo ironicamente, a fim de usar suas próprias premissas para refutar sua argumentação. Paralelamente, também faz uso de um movimento de ocupação argumentativa do contradiscurso ao empregar aspas na nomenclatura *“sem partido”*, no intuito de antecipar um elemento refutável do contradiscurso por meio dessa construção lexical.

Por conseguinte, ao apontar que *“Na verdade, muitos “sem partido” são partidários de ensinar que nascemos todos de Adão e Eva”*, busca demonstrar que o referente *“sem partido”*, cuja designação não é reconhecida ao ser inserida entre aspas, não só está sob a influência da ideologia religiosa, como se propõem a ensiná-la.

Ao indicar que *“[...] homossexualidade é doença e pecado (e tem cura!)”*, busca evidenciar uma concepção equivocada da homossexualidade como um tipo de doença que ainda possui cura e como um pecado, a qual também se baseia na ideologia religiosa. Em relação ao apontamento de que *“[...] identidades de gênero é teoria promíscua”*, utiliza a mesma estratégia para indicar que o seu entendimento como um teoria promíscua também se orienta por essa ideologia, seguindo a linha de pensamento da doutrinação. Por último, na asserção de que *“[...] o capitalismo é o melhor dos mundos”*, busca apontar sua filiação a mais uma ideologia, a da direita política, comumente associada ao ESP.

Com base nesses aspectos que, são mobilizados em seu arsenal argumentativo, conclui:

[E9] Enfim, é a velha artimanha da direita: já que não convém mudar a realidade, pode-se acobertá-la com palavras. E que não se saiba que desigualdade social decorre da opressão sistêmica; a riqueza, do empobrecimento alheio; a homofobia, do machismo exacerbado; a leitura fundamentalista da Bíblia da miopia que lê o texto fora do contexto (BETTO, 2016).

Ao introduzir o parágrafo, L1E1 avalia o conteúdo da proposição anterior como uma *“velha artimanha da direita”*, utilizando um encadeamento causal orientado pela causa: *“[...] já que não convém mudar a realidade, pode-se acobertá-la com palavras.”*, em um fazer crer direcionado à atribuição de uma intenção ideologicamente orientada ao objeto de discurso *“direita”*.

Com base nessa relação, estabelece mais um encadeamento, que apresenta como causa o desconhecimento de diversas questões sociais: *“E que não se saiba que desigualdade social decorre da opressão sistêmica; a riqueza, do empobrecimento alheio; a homofobia, do machismo exacerbado; a leitura fundamentalista da Bíblia da miopia que lê o texto fora do contexto.”*. Sendo assim, L1E1 lança mão desses pontos conflituais e de suas ideologias na arquitetura de seu arsenal argumentativo, evocando problemáticas relacionada a diferentes cenários da organização social, as quais são ainda integradas ao domínio pragmático da avaliação, a partir do qual as mensura com base nas consequências negativas que acarretam.

Posteriormente, introduz o último parágrafo do texto:

[E10] Recomenda-se aos professores de português e literatura da Escola Sem Partido omitirem que Adolfo Caminha publicou, em 1985, no Brasil, Bom crioulo, o

primeiro romance gay da história da literatura ocidental; proibirem a leitura dos contos D. Benedita e Pílades e Orestes, de Machado de Assis; e evitar qualquer debate sobre os personagens de Dom Casmurro, pois alguns alunos podem deduzir que Bentinho estava mais apaixonado por Escobar do que por Capitu (BETTO, 2016).

Em sua organização argumentativa, direciona-se ao seu alocutário, os *“professores de português e literatura da Escola Sem Partido”*, por meio da recomendação de *“[...] omitirem que Adolfo Caminha publicou, em 1985, no Brasil, Bom crioulo, o primeiro romance gay da história da literatura ocidental; proibirem a leitura dos contos D. Benedita e Pílades e Orestes, de Machado de Assis; e evitar qualquer debate sobre os personagens de Dom Casmurro [...]”*, lançando mão do argumento de autoridade com a finalidade de recorrer ao prestígio de autores reconhecidos no âmbito da literatura brasileira e da ocidental, fazendo alusão a obras específicas que são caracterizadas como pontos de conflito na ação proposta.

Nesse sentido, ao tratar especificamente da obra *“Dom Casmurro”*, L1E1, sugere que o debate sobre os personagens seja evitado, *“pois alguns alunos podem deduzir que Bentinho estava mais apaixonado por Escobar do que por Capitu.”*, estabelecendo uma correlação factual em que esse conteúdo pode gerar um processo dedutivo nos alunos contrário à ideologia do ESP, o que também ilustra um movimento de retorsão argumentativa, no qual se vale de um argumento do próprio contradiscurso, o da existência da doutrinação em sala de aula, para refutá-lo.

Dessa forma, após mobilizar suas estratégias persuasivas, encerra a busca pela resposta da pergunta argumentativa que orienta a exposição de suas razões na sua encenação argumentativa, assim como o desenvolvimento de seu papel argumentativo de oponente do ESP.

7.1.7 A construção argumentativa em T7

Na encenação argumentativa de T7, L1E1 desenvolve o papel argumentativo de oponente do Escola Sem Partido, o que pode ser observado inicialmente no título *“Escola Sem Partido: amordaçar os professores para aprofundar os ataques à educação”*, a partir do qual associa ao referente *“Escola Sem Partido”* a ação negativa de amordaçar os docentes e também em seu subtítulo *“Uma das pretensões da “Lei da mordaça” é o ataque à liberdade, que é uma das conquistas da sociedade moderna”*, em que lhe atribui a intenção de atacar a liberdade. Nesse sentido, nota-se que L1E1 busca responder a pergunta argumentativa: Quais são as intenções do Escola Sem Partido?

Ao introduzir o primeiro parágrafo, aponta:

[E1] No estado do Paraná, o Projeto de Lei Escola Sem Partido (606/2016) voltou à discussão. No dia 28 de novembro, a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa aprovou parecer favorável e em breve o projeto pode ser votado no plenário da Assembleia Legislativa (Alep). Essa provação contraria a Constituição Federal em seu artigo 206, que prevê “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]” (COSTA, 2018).

Nesse excerto, L1E1 faz alusão a dois eventos externos, o Projeto de Lei Escola Sem partido ter voltado à discussão no Estado do Paraná e a aprovação de um parecer favorável ao projeto pelo referente “*Comissão de Educação da Assembleia Legislativa*”. Ao mencioná-los, lança mão de um encadeamento causal e de um laço inferencial orientado pela causa, a possibilidade de sua votação no plenário da Alep, a Assembleia Legislativa desse estado.

A2 Em breve o projeto pode ser votado no plenário da Assembleia Legislativa (Alep) **porque** A1 a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa aprovou parecer favorável.

Diante desses fatores, afirma que “*Essa provação contraria a Constituição Federal em seu artigo 206, que prevê “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]”*”, lançando mão de um argumento de autoridade ao evocar o objeto de discurso “*Constituição Federal*”. Por meio desse recurso argumentativo, intenciona validar a proposição a partir de uma fonte externa cujo prestígio advém de seu estatuto de lei fundamental e suprema no Brasil. Nesse sentido, também situa a proposição no domínio avaliativo do pragmático, no qual a ação em questão se torna uma consequência negativa por ser contrária às liberdades garantidas em seu artigo 206.

Em seguida, acrescenta:

[E2] Em decisão recente, o STF suspendeu cautelarmente a aprovação da Lei Escola Sem Partido no estado de Alagoas. Em 2016, o MPF, por meio da Procuradoria Federal Dos Direitos do Cidadão, emitiu a Nota Técnica nº 1/2016 sobre a inconstitucionalidade da referida Lei. Em novembro de 2018, o governador do Paraná emitiu nota contra o referido projeto de lei. Ainda assim, os deputados da Comissão de Educação da Alep insistem em aprovar a lei (COSTA, 2018).

Nesse parágrafo, L1E1 mobiliza mais eventos, como a suspensão cautelar da aprovação da Lei no estado de Alagoas pelo referente “*STF*”, Supremo Tribunal Federal, e a emissão da nota técnica nº 1/2016 que trata da inconstitucionalidade da lei pelo referente

“MPF”, Ministério Público Federal, pelo intermédio da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão e também a emissão de uma nota contra o projeto de lei emitida pelo Governo do Pará, lançando mão de mais argumentos de autoridade relacionados a ações legais contrárias à lei do ESP.

Com base nisso, estabelece um movimento de concessão argumentativa no período subsequente: *“Ainda assim, os deputados da Comissão de Educação da Alep insistem [insistam] em aprovar a lei.”*, retomando o processo que designa como uma insistência do objeto de discurso *“os deputados da Comissão de Educação da Alep”* em aprová-la, sinalizando que ignoram as ações que consideram a sua inconstitucionalidade. Desse modo, mantém sua avaliação pragmática ao mensurar mais uma ação negativa, a qual também pode ser integrada ao domínio avaliativo do ético, por distanciar-se desse princípio maior intencionalmente.

Por conseguinte, L1E1 indica:

[E3] Uma das pretensões da “Lei da mordaza” é o ataque à liberdade, que é uma das conquistas da sociedade moderna que se firmou como valor universal a partir da Revolução Francesa (1789). A respeito da liberdade, Rousseau (1712-1778) em sua obra *Do Contrato Social*, alerta “Povos livres, lembrai-vos desta máxima: A liberdade pode ser conquistada, mas nunca recuperada”. Rousseau, assim como os iluministas, defendia o domínio da razão sobre a visão teocêntrica. A filosofia Iluminista contribuiu para que a burguesia se fortalecesse e, após a Revolução Francesa difundisse tais ideais, legitimando a organização político-ideológica do capitalismo. Como marco desse movimento destaca-se a os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução Francesa, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, dentre outros (COSTA, 2018).

Nesse parágrafo, apresenta a asserção de partida: *“Uma das pretensões da “Lei da mordaza” é o ataque à liberdade, que é uma das conquistas da sociedade moderna que se firmou como valor universal a partir da Revolução Francesa (1789).”*, na qual se vale de uma correlação conceitual em que a liberdade, enquanto uma conquista da modernidade, se inspira na Revolução Francesa, tornando-se um valor universal. Nesse sentido, essa liberdade funciona como um elemento dóxico, a partir do qual a hierarquização de valores permite determinar a sua importância, relacionando-se ainda ao domínio pragmático de avaliação, no qual as ações que tentem desrespeitá-lo se tornam uma ameaça.

Com o intuito de justificá-la, L1E1 introduz a asserção de passagem: *“A respeito da liberdade, Rousseau (1712-1778) em sua obra Do Contrato Social, alerta “Povos livres, lembrai-vos desta máxima: A liberdade pode ser conquistada, mas nunca recuperada”. Rousseau, assim como os iluministas, defendia o domínio da razão sobre a visão teocêntrica. A filosofia Iluminista contribuiu para que a burguesia se fortalecesse e, após a Revolução Francesa difundisse tais ideais, legitimando a organização político-ideológica do*

capitalismo.”, lançando mão de mais um argumento de autoridade baseado na perspectiva teórica do objeto de discurso “*Rousseau*” como mais uma evidência externa reconhecida direcionada à sua comprovação.

Paralelamente, em meio à configuração do discurso reportado, destaca-se o uso de uma citação direta, designada como uma máxima pelo próprio autor, a qual pode ser relacionada ao domínio ético de avaliação, uma vez que se torna um princípio geral de conduta direcionado ao comportamento humano, permitindo avaliar suas ações como benéficas ou maléficas.

Em seguida, L1E1 introduz a asserção de chegada “*Como marco desse movimento destaca-se a os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução Francesa, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, dentre outros.*”, na qual, com base em um laço inferencial dedutivo, apresenta uma conclusão composta por ideais que derivam dessa conjuntura histórica, tornando-se mais um efeito dessa correlação factual. Por isso, a partir de um domínio ético de avaliação, indica que esses precisam ser preservados, uma vez que fazem parte do “*marco desse movimento*”.

[E4] No século 18 e 19, o Iluminismo também alimentou o otimismo com as ciências e com as técnicas. No entanto, no século 20 e 21, muitos desses avanços foram responsáveis pela concentração de renda, pelo aumento da pobreza, legitimou imperialismos, colonialismos e, ainda hoje, não foram suficientes para que problemas como a fome, sejam resolvidos, visto a lógica capitalista do acúmulo. Pelo contrário, presenciamos a ampliação do abismo social e econômico existente produzindo ricos cada vez mais ricos e pobres cada vez mais pobres (COSTA, 2018).

Na organização argumentativa desse parágrafo, L1E1 apresenta a asserção de partida “*No século 18 e 19, o Iluminismo também alimentou o otimismo com as ciências e com as técnicas.*”, atribuindo ao referente “o iluminismo” uma ação positiva em relação às ciências e às técnicas no contexto dos séculos 18 e 19.

Em seguida, situando-se nos séculos 20 e 21, introduz a asserção de passagem: “*No entanto, no século 20 e 21, muitos desses avanços foram responsáveis pela concentração de renda, pelo aumento da pobreza, legitimou imperialismos, colonialismos e, ainda hoje, não foram suficientes para que problemas como a fome, sejam resolvidos, visto a lógica capitalista do acúmulo.*”, utilizando a conjunção adversativa “*No entanto*” para estabelecer uma oposição, a fim de representar uma nova conjuntura social que apresenta processos sociais negativos, correlacionados factualmente a muitos dos avanços anteriores, os quais são tidos como responsáveis pelo seu surgimento ao terem “*a lógica capitalista do acúmulo*” como pano de fundo.

Dessa maneira, a partir de um elo inferencial dedutivo, conclui: *“Pelo contrário, presenciamos a ampliação do abismo social e econômico existente produzindo ricos cada vez mais ricos e pobres cada vez mais pobres.”*, representando o surgimento de um cenário de desigualdade, representado a partir da dicotomia social x econômico. Com base nessa dicotomia, estabelece uma comparação pela dessemelhança⁸³ entre *“ricos cada vez mais ricos e pobres cada vez mais pobres.”*, a fim de explicitar a sua desproporcionalidade.

Por conseguinte, aponta:

[E5] As reflexões iniciais nos ajudam a ampliar o contexto em discussão sobre a Lei da Escola Sem Partido e a tentativa de impor a mordaza aos professores, em pleno século 21. O partido do Projeto de Lei Escola Sem Partido, é o partido único. Impõe o pensamento único! Apresenta-se sob viés da neutralidade, no entanto, está carregado de ideologia. Ao impor o silenciamento aos professores diante das questões sociais, econômicas, políticas, de orientação sexual e de gênero, a “Lei da mordaza” nos remete também a períodos sombrios da história do Brasil, como a ditadura militar (1964-1985), em que se criminalizava o pensamento e qualquer ação que divergisse do poder e da ideologia imposta pelos militares (COSTA, 2018).

Nesse parágrafo, parte da asserção: *“As reflexões iniciais nos ajudam a ampliar o contexto em discussão sobre a Lei da Escola Sem Partido e a tentativa de impor a mordaza aos professores, em pleno século 21.”*, colocando a lei do Escola Sem Partido como tópico em questão. Com esse intuito, associa-o a um processo que designa como *“a tentativa de impor a mordaza aos professores, em pleno século 21”*, recorrendo a uma fórmula discursiva que condensa uma definição contrária ao contradiscurso em sua discussão na esfera pública, introduzindo assim um elemento conflitual em relação à polêmica do ESP em seu arsenal argumentativo.

A fim de justificar essa proposição, inclui sua asserção de passagem: *“O partido do Projeto de Lei Escola Sem Partido, é o partido único. Impõe o pensamento único! Apresenta-se sob viés da neutralidade, no entanto, está carregado de ideologia.”*, situando o seu fazer crer no eixo epistêmico ao estabelecer que *“O partido do Projeto de Lei Escola Sem Partido, é o partido único”*. Também o associa ao domínio pragmático de avaliação ao conceber o seu agir como uma pretensa neutralidade direcionada a mascarar a sua ideologia, processo em que se vale de uma relação adversativa: *“Apresenta-se sob viés da neutralidade, no entanto, está carregado de ideologia.”*, encadeando logicamente a organização sintática dessa relação de oposição.

Com base nisso, apresenta sua asserção de chegada: *“Ao impor o silenciamento aos professores diante das questões sociais, econômicas, políticas, de orientação sexual e*

⁸³ Categoria proposta por Charaudeau (idem).

de gênero, a “Lei da mordaza” nos remete também a períodos sombrios da história do Brasil, como a ditadura militar (1964-1985), em que se criminalizava o pensamento e qualquer ação que divergisse do poder e da ideologia imposta pelos militares.”, estabelecendo mais uma correlação factual baseada na imposição de um processo de silenciamento direcionada aos professores e à lembrança do período da ditadura militar. Nesses termos, utiliza construções como “impor o silenciamento aos professores”, “questões sociais, “econômicas”, “políticas” e “de gênero”, “período sombrios da história do Brasil”, “ditadura militar”, “criminalizava o pensamento” e “ação que divergisse do poder e da ideologia imposta pelos militares” na composição de seu arsenal argumentativo.

Pelo seu intermédio, L1E1 seleciona ações e processos históricos que remetem a confrontos ideológicos passados e atuais na organização argumentativa de seu discurso polêmico, situando-o no domínio pragmático de avaliação com a finalidade de mensurar negativamente a ação intencional de impor o silenciamento e seus resultados. Tal processo, por sua vez, mobiliza o elemento dóxico do precedente histórico, no qual um evento como a ditadura militar no Brasil necessita ser evitado diante da comprovação de seus malefícios pelo seu relato.

Em seguida, aponta:

[E6] A lei da mordaza do século 21, ao criminalizar o estudo das questões políticas, sociais e ideológicas e de gênero, impõe, por exemplo, que não se discuta os limites e as consequências oriundas das concepções liberais e do capitalismo que ao longo dos séculos 19, 20 e 21 produziu uns poucos bilionários à custa da miséria e da pobreza da imensa maioria da população. Dados publicados pelo IBGE, em 2018, apontam para o crescimento da pobreza no Brasil, chegando a 15 milhões de pessoas. Conforme dados da ONG Oxfam, 6 brasileiros possuem a mesma riqueza que 100 milhões de brasileiros (COSTA, 2018).

Nesse parágrafo, L1E1 introduz a asserção de partida: “A lei da mordaza do século 21, ao criminalizar o estudo das questões políticas, sociais e ideológicas e de gênero, impõe, por exemplo, que não se discuta os limites e as consequências oriundas das concepções liberais e do capitalismo que ao longo dos séculos 19, 20 e 21 produziu uns poucos bilionários à custa da miséria e da pobreza da imensa maioria da população.”, lançando mão de mais um correlação factual. Pelo seu intermédio, estabelece uma interdependência entre ações que atribui ao referente “A lei da mordaza do século 21”, tais como “criminalizar o estudo das questões políticas, sociais e ideológicas e de gênero” e a imposição de limites no tratamento de conteúdos como o capitalismo e suas consequências.

Paralelamente, ao argumentar pelo exemplo, busca fundamentar o real a partir de um particular polemizado com base na dicotomia riqueza x pobreza, integrando construções

lexicais como “*concepções liberais*”, “*uns poucos bilionários à custa da miséria e da pobreza*”, baseadas nessa conceitualização antitética, ao seu arsenal argumentativo.

Além disso, introduz uma asserção de passagem a fim de estabelecer uma justificação: “*Dados publicados pelo IBGE, em 2018, apontam para o crescimento da pobreza no Brasil, chegando a 15 milhões de pessoas. Conforme dados da ONG Oxfam, 6 brasileiros possuem a mesma riqueza que 100 milhões de brasileiros.*”, recorrendo à explicação por cálculo⁸⁴ para validar o seu argumento, por meio de dados do IBGE e da ONG Oxfam como fontes evidenciais externas, sem, no entanto, finalizar o parágrafo com uma asserção de chegada que explicita uma conclusão.

Em seguida, direciona-se a um novo tópico de discussão:

[E7] As questões relacionadas à orientação sexual, ignoradas pelos autores e entusiastas da lei, desconsideram que nos últimos anos os casos de doenças sexualmente transmissíveis, violência doméstica, homofobia e feminicídios aumentaram. Desconsideram ainda que, após atividades de orientação em relação a essas temáticas, ocorrem casos de estudantes que denunciam abusos sexuais, muitos deles cometidos por pessoas próximas à vítima (COSTA, 2018).

Nesse enunciado, L1E1 se direciona ao objeto de discurso “*As questões relacionadas à orientação sexual*”, especificando que são ignoradas pelos autores e entusiastas da lei, por meio de duas ações conjuntas, indicando que: “*desconsideram que nos últimos anos os casos de doenças sexualmente transmissíveis, violência doméstica, homofobia e feminicídios aumentaram.*” e também que “[...] *após atividades de orientação em relação a essas temáticas, ocorrem casos de estudantes que denunciam abusos sexuais, muitos deles cometidos por pessoas próximas à vítima.*”. A partir da primeira, L1E1 integra ao seu arsenal argumentativo elementos que permitem polemizar esse descaso, como “*doenças sexualmente transmissíveis*”, “*violência doméstica*”, “*homofobia*” e “*feminicídios*”. No que diz respeito a segunda, estabelece uma causalidade implicativa, no intuito de apontar sua relevância por meio de uma laço inferencial dedutivo e por uma avaliação pragmática de sua eficiência:

<p>A1 Ocorrem casos de estudantes que denunciam abusos sexuais por causa de A2 atividades de orientação em relação a essas temáticas.</p>
--

Logo depois, acrescenta:

⁸⁴ Categoria proposta por Charaudeau (idem).

[E8] Assim como na Idade Média se punia os hereges, os opositores políticos, as mulheres consideradas bruxas, pretende-se punir professores/as em pleno século 21. Na Idade Média utilizava-se variados instrumentos de tortura, executados por carrascos. A maioria desses instrumentos levavam a pessoa à morte. No século 21, buscam a aprovação da lei, para legitimar a perseguição, o denunciamento, a criminalização e a punição (COSTA, 2018).

Nesse parágrafo, assinala, no primeiro período, que *“Assim como na Idade Média se punia os hereges, os opositores políticos, as mulheres consideradas bruxas, pretende-se punir professores/as em pleno século 21.”*, lançando mão de uma comparação por semelhança direcionada a evidenciar uma relação de igualdade por ambos apresentarem uma mesma condição: receber uma sanção punitiva.

No período seguinte, acrescenta: *“Na Idade Média utilizava-se variados instrumentos de tortura, executados por carrascos. A maioria desses instrumentos levavam a pessoa à morte. No século 21, buscam a aprovação da lei, para legitimar a perseguição, o denunciamento, a criminalização e a punição.”*, em mais um comparação pela semelhança entre *“variados instrumentos de tortura”*, os quais, na idade média, podiam levar à morte, e a *“aprovação da lei”* como uma forma de tornar legítimos processos como *“a perseguição, o denunciamento, a criminalização e a punição”* no século 21. Nesse sentido, lança mão de em um processo de transposição de evidência orientado por uma relação de extensão entre esses elementos ao longo do tempo.

Posteriormente, L1E1 se direciona à temática do ESP:

[E9] A lei “Escola Sem Partido”, ao amordaçar os professores abre caminho para que os governantes de plantão aprofundem os ataques à educação. O futuro ministro da educação do governo eleito afirmou que os jovens precisam sair do “segundo grau” (palavras do ministro) direto para o mercado de trabalho. Essa visão reforça a lógica neoliberal de que o filho do trabalhador só deve saber ler e fazer contas. Nessa lógica, o estudante não precisa saber pensar, refletir, entender filosofia, história, geografia, sociologia. Cabe à escola a formação de mão de obra barata para o mercado voraz, sedento pela retirada de direitos dos trabalhadores com vistas à ampliação dos seus lucros (COSTA, 2018).

Nesse parágrafo, com base na asserção *“A lei “Escola Sem Partido”, ao amordaçar os professores abre caminho para que os governantes de plantão aprofundem os ataques à educação.”*, recorre a um encadeamento causal em que a ação de amordaçar os professores é atribuída ao objeto de discurso *“A lei “Escola Sem Partido”*, tornando-se a causa *“para que os governantes de plantão aprofundem os ataques à educação.”* a partir de um elo inferencial dedutivo.

Além disso, lança mão de um movimento argumentativo de ocupação ao inserir essa nomenclatura que designa a iniciativa entre aspas, levando em conta o contradiscurso no

intuito de antecipar uma contradição com base nesse emprego, afastando-a do seu discurso polêmico por não reconhecer sua legitimidade.

Na asserção de passagem *“O futuro ministro da educação do governo eleito afirmou que os jovens precisam sair do “segundo grau” (palavras do ministro) direto para o mercado de trabalho.”*, L1E1, no intuito de fundamentá-la por meio da argumentação pelo exemplo, afasta-se do assunto ao se direcionar ao objeto de discurso *“O futuro ministro da educação do governo eleito”*. Nesse processo, faz uso do argumento *ad hominem* circunstancial⁸⁵ com o intuito de desqualificá-lo a partir de um deslize pontual. Por meio da alusão ao emprego do termo *“segundo-grau”*, busca um fazer crer direcionado à sua inadequação por se tratar de um futuro ocupante do cargo público na área da educação, o que é intensificado pelo comentário *“(palavras do ministro)”*.

Com base nessa relação, busca justificar o argumento com asserções de passagem. Inicialmente, aponta que *“Essa visão reforça a lógica neoliberal de que o filho do trabalhador só deve saber ler e fazer contas. Nessa lógica, o estudante não precisa saber pensar, refletir, entender filosofia, história, geografia, sociologia.”*, utilizando um encadeamento causal explicativo em que essa concepção liberal de ensino teria como consequência uma formação deficitária, na qual o estudante não precisaria ser capaz de *“pensar, refletir, entender filosofia, história, geografia, sociologia.”*

Com esse objetivo, L1E1 lança mão da dicotomização desses saberes, valendo-se da diferenciação entre saberes instrumentais e saberes complexos e também da divisão social de classes entre trabalhadores e proprietários dos meios de produção, baseando-se na cisão conflitual desses elementos distinguidos ideologicamente, no intuito de integrá-los ao seu arsenal argumentativo.

Posteriormente, na asserção de chegada, busca concluir que, nesse modelo de ensino, *“Cabe à escola a formação de mão de obra barata para o mercado voraz, sedento pela retirada de direitos dos trabalhadores com vistas à ampliação dos seus lucros.”*, utilizando um encadeamento causal orientado pela consequência em que resta ao objeto de discurso *“escola”* um processo de ensino orientado pela *“formação de mão de obra barata”*, a qual deve ser disponibilizada a um *“mercado de trabalho voraz”*. Nesse sentido, avalia esse processo a partir do domínio pragmático, mensurando os efeitos dessas ações com base nos processos negativos que delas podem decorrer.

⁸⁵ Para Walton (idem), o argumento *ad hominem* circunstancial busca explorar algum aspecto relacionado a uma circunstância específica a fim de deslegitima a pessoa que é alvo do argumento.

Outrossim, ao tratar desse objeto de discurso e de seu paradigma designacional, L1E1 lança mão de construções baseados em uma visão polêmica da ideologia capitalista, o que se intensifica na construção apositiva *“sedento pela retirada de direitos dos trabalhadores com vistas à ampliação dos seus lucros”*, aspectos que também passam a compor o seu arsenal argumentativo.

Em seguida, acrescenta:

[E10] A tentativa de amordaçar os professores é, também, a tentativa de calar a educação e a ciência para que prevaleçam o pensamento único, o cerceamento das liberdades a fim de criar uma escola e uma sociedade fundamentalista e ditatorial. Esse contexto nos remete a Paulo Freire, patrono da educação brasileira que afirmava: *“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”* (COSTA, 2018).

Nesse parágrafo, L1E1 introduz a asserção de que *“A tentativa de amordaçar os professores é, também, a tentativa de calar a educação e a ciência para que prevaleçam o pensamento único, o cerceamento das liberdades a fim de criar uma escola e uma sociedade fundamentalista e ditatorial.”*, estabelecendo um encadeamento causal baseado na conjunção de duas ações. Nesse sentido, adiciona ao sentido da primeira, que se baseia na tentativa de amordaçar os professores, outra ação, motivada pela intenção de calar a educação e a ciência.

Complementarmente, o laço inferencial é orientado para consequências negativas, tais como a prevalência do *“pensamento único”* e *“o cerceamento das liberdade a fim de criar uma escola e uma sociedade fundamentalista e ditatorial.”*, as quais são situadas no domínio pragmático de avaliação por resultarem desses processos. Por conseguinte, esse pensamento único também funciona como um elemento dóxico que, ao retomar uma batalha no domínio das ideias, orienta a percepção de que a unicidade do pensamento se torna prejudicial ao pluralismo necessário à sociedade moderna, em um sentido oposto a uma sociedade fundamentalista e ditatorial.

Diante desse quadro, L1E1 acrescenta: *“Esse contexto nos remete a Paulo Freire, patrono da educação brasileira [...]”*, mobilizando a voz do objeto de discurso *“Paulo Freire”* como mais um argumento de autoridade, enquanto lança mão de sua competência técnica e de seu prestígio em relação ao papel que lhe é atribuído. Em seguida, introduz a citação direta: *“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”*, fundamentando o seu posicionamento com base nessa

afirmativa, em consonância com as problemáticas da educação no âmbito da luta de classes e da construção do pensamento crítico.

Posteriormente, introduz um último parágrafo:

[E11] Em tempos de anúncios diários de retrocessos na educação, na liberdade de ensinar e nas condições de trabalho e de valorização dos professores, a necessidade de fortalecer a luta em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, a democratização da educação, a luta por direitos e pela cidadania se faz ainda mais necessária e urgente! (COSTA, 2018)

Nesse enunciado, estabelece mais uma correlação factual entre a recorrência de “[...] *anúncios diários de retrocessos na educação, na liberdade de ensinar e nas condições de trabalho e de valorização dos professores [...]*” e o que designa como “*a necessidade de fortalecer a luta em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, a democratização da educação, a luta por direitos e pela cidadania.*”, com a finalidade de apontar o seu papel em relação a essa conjuntura, intensificando-a por ser “[...] *ainda mais necessária e urgente!*”, em uma emoção expressada que sinaliza essa urgência, intensificando sua visada persuasiva. Dessa maneira, evoca mais um elemento dóxico baseado na necessidade da mudança como uma via indispensável ao combate dos perigos iminentes desse cenário educacional.

Após explanação de suas razões, por meio desses processos e elementos mobilizados, L1E1 finaliza a encenação argumentativa de seu papel de oponente do ESP e a tentativa de responder a pergunta argumentativa colocada em questão na tentativa de desvendar as intenções do Escola Sem Partido.

7.1.8 A construção argumentativa em T8

Na construção argumentativa de T8, L1E1 desenvolve o papel argumentativo de oponente do Escola Sem Partido, o que pode ser observado inicialmente no título do texto: “*Escola sem Partido: Doutrinação, nunca; perseguição ideológica, jamais*”, no qual antecipa seu posicionamento em aspectos como a doutrinação e a perseguição ideológica, e posteriormente no seu subtítulo “*Ensinar a pensar de forma crítica é um dos principais papéis da escola. Fazer a cabeça do estudante, ao contrário, é doutrinação inescrupulosa. Mas será mesmo necessário fazer uma lei sobre “Escola Sem Partido” para estabelecer tais limites?*”, no qual questiona a sua necessidade. Dessa maneira, busca responder a pergunta argumentativa: A lei do Escola Sem Partido é necessária?

Ao iniciar a sua exposição de razões, aponta:

[E1] O movimento Escola sem Partido parte do princípio - legítimo - de que o professor não pode ser aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover as suas concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias (RAMAL, 2016).

Nesse parágrafo, L1E1 atribui ao objeto de discurso “*O movimento Escola sem partido*”, se valer de um princípio que avalia como “*legítimo*”, apreciando-o a partir do domínio ético da avaliação para indicar que suas ações seguem uma norma maior justificável, a qual também funciona como um elemento dóxico relacionado a um consenso social que prioriza o bom senso no tratamento das questões sociais, aplicando-se ao tema sensível e polêmico em questão. Nesse sentido, projeta um *ethos* de cooperação ao levá-lo em conta no discussão da temática.

A partir disso, explicita que, de acordo com esse princípio, “[...] *o professor não pode ser [se] aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover as suas concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.*”, o qual passa a ser avaliado com base no domínio do pragmático em que os efeitos das ações atribuídas ao objeto de discurso “*o professor*” se tornam um malefício.

Paralelamente, L1E1 lança mão de construções lexicais como “*se aproveitar da audiência cativa dos alunos*”, “*promover as suas concepções*”, e “*preferências ideológicas, morais, políticas e partidárias*”, as quais funcionam como elementos conflituosos no âmbito discursivo da polêmica e das ideologias da temática em questão, incorporando-as à composição de seu arsenal argumentativo.

Em seguida, sinaliza:

[E2] Se aprovada a lei que o movimento defende, o professor não poderá favorecer, prejudicar nem constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas. Quando abordar questões políticas, socioculturais e econômicas, terá que apresentar aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias e perspectivas concorrentes a respeito (RAMAL, 2016).

No primeiro período do parágrafo, estabelece um encadeamento condicional em que o termo antecedente “*Se aprovada a lei que o movimento defende [...]*”, se torna uma condição suficiente para o termo conseqüente “[...] *o professor não poderá favorecer, prejudicar nem constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.*”, que se torna condição necessária com base em uma forma *modus ponens* na qual a afirmação desse antecedente também possibilita a inferência por dedução da afirmação do conseqüente. Nesse sentido, por meio dessa

correlação, ambas as ações se tornam interdependentes, e a primeira indispensável para que a segunda aconteça.

No seguinte, L1E1 estipula que *“Quando abordar questões políticas, socioculturais e econômicas, terá que apresentar aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias e perspectivas concorrentes a respeito.”*, como se apresentasse um desdobramento desse cenário, por meio de uma argumentação organizada em um escopo de valor de verdade baseado na particularização. Desse modo, a ação de abordar torna-se um aspecto circunstancial que serve de base para a constatação de como devem ser as ações dos professores. Essas também são situadas no domínio ético da avaliação, no qual a sua conduta necessita ser orientada pelo valor da justiça.

Posteriormente, sinaliza:

[E3] Ora, todo professor com a devida ética profissional faz isso. E se ele, ao contrário, abusa da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos para “fazer a sua cabeça”, ou prejudica os alunos por causa das suas convicções, está desvirtuando o processo educacional, que deve incentivar a autonomia intelectual, a reflexão crítica e a capacidade de fazer suas próprias escolhas. É isso o que a educação de hoje requer: formação para a autonomia intelectual (RAMAL, 2016).

Nesse parágrafo, L1E1 parte de um escopo de valor de verdade baseado na generalização na organização proposicional de sua asserção de partida: *“Ora, todo professor com a devida ética profissional faz isso.”*, na qual atribui à classe docente, de maneira geral, um agir em conformidade com as ações apresentadas anteriormente.

Em seguida, introduz a asserção de passagem, organizada por meio de um encadeamento condicional em que o termo antecedente *“E se ele, ao contrário, abusa da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos para “fazer a sua cabeça”, ou prejudica[r] os alunos por causa das suas convicções [...]”* torna-se condição suficiente para o termo consequente *“[...] está desvirtuando o processo educacional, que deve incentivar a autonomia intelectual, a reflexão crítica e a capacidade de fazer suas próprias escolhas.”*, que se torna uma condição necessária. Concomitantemente, utiliza mais uma forma *modus ponens* na qual a afirmação do antecedente e, por extensão, do consequente, estabelece uma interdependência por meio da sucessão entre um eventual ato de abuso e um processo de desvirtuação do ensino.

Posteriormente, L1E1 acrescenta:

[E4] Quando um professor age sem a ética necessária ao exercício da profissão, cabe ao coordenador pedagógico e ao diretor da escola cuidar do assunto, eventualmente inclusive com punições. Os pais e os próprios estudantes devem ficar atentos para alertar a escola sobre abusos e desvios da função docente (RAMAL, 2016).

Nesse parágrafo, L1E1 lança mão de um escopo de valor de verdade pertencente ao particular, explicitando que: *“Quando um professor age sem a ética necessária ao exercício da profissão, cabe ao coordenador pedagógico e ao diretor da escola cuidar do assunto, eventualmente inclusive com punições.”*. Nesse sentido, busca apontar que a identificação de um agir em desacordo com a ética fundamental às ações docentes cabe ao referente *“coordenador pedagógico”*, o qual deve tratar dessa ocorrência com sanções se isso for preciso.

Desse modo, baseando-se no domínio ético de avaliação, L1E1 tematiza a própria ética como um conjunto de preceitos que devem orientar a classe docente, aplicando-se às ações do professor no que diz respeito ao cumprimento de deveres e de obrigações da profissão em exercício e, de maneira hierárquica, às ações da coordenação. Dessa maneira, tal conjuntura também mobiliza um elemento dóxico baseado no princípio como um fundamento que se torna essencial às condutas humanas não só no tratamento de suas atividades profissionais, mas também pessoais.

Por conseguinte, L1E1 acrescenta:

[E5] O mesmo se pode afirmar sobre os livros didáticos. Cabe ao MEC e a cada professor avaliar se um livro didático apresenta cada tema de forma adequada, para contribuir para a visão global e a formação integral do estudante, ou se ele é tendencioso, ofensivo ou tem viés partidário. Nesse caso, o livro jamais deveria ser adotado (RAMAL, 2016).

No primeiro período do parágrafo: *“O mesmo se pode afirmar sobre os livros didáticos.”*, L1E1 associa a conjuntura do exercício docente aos livros didáticos. Com a finalidade de atribuir ao objeto de discurso *“MEC”* e a *“cada professor”* as ações a serem cumpridas, lança mão de um encadeamento causal em que o termo antecedente *“[...] avaliar se um livro didático apresenta cada tema de forma adequada, para contribuir para a visão global e a formação integral do estudante, [...] torna-se condição necessária para o termo conseqüente “[...] ou se ele é tendencioso, ofensivo ou tem viés partidário.”*, que se torna uma condição necessária em mais uma forma *modus pollens* direcionada à afirmação sucessiva de ambos.

Concomitantemente, L1E1 estabelece uma relação de alternância entre essas ações por meio de sua disjunção, conferindo um sentido positivo em relação à ação antecedente enquanto confere um sentido negativo à ação conseqüente, reforçando assim o efeito persuasivo de sua orientação em consonância com a ética direcionada ao tratamento dos livros didáticos.

Outrossim, adverte:

[E6] Preocupam, nesta discussão, as interpretações radicais, que podem derivar no patrulhamento ideológico. Podemos imaginar um sem número de situações absurdas: por exemplo, famílias processando escola e professor porque este mencionou determinado pensador, ou porque não deu o mesmo tempo de aula sobre o pensador “concorrente”, ou porque a prova trazia questões sobre determinada linha político-econômica, e assim por diante. Ou, ainda, escolas que abolissem de sua didática os debates ou as leituras mais provocadoras (RAMAL, 2016).

Na organização argumentativa do primeiro período do parágrafo, ao apontar que *“Preocupam, nesta discussão, as interpretações radicais, que podem derivar no patrulhamento ideológico.”* L1E1 parte de um escopo de valor de verdade baseado em uma hipótese, no intuito de indicar o surgimento de um cenário conflituoso.

Nesse sentido, lança mão de uma correlação factual entre *“as interpretações radicais”* presentes na discussão da temática em questão e um *“patrulhismo ideológico”* que delas pode decorrer, estabelecendo uma interdependência entre ambos os processos, os quais, por sua vez, também funcionam como elementos lexicais de seu arsenal argumentativo ao condensarem percepções conflituosas no âmbito dos embates ideológicos da polêmica do ESP.

No período seguinte, busca envolver o seu alocutário com o intuito de introduzi-lo nesse cenário hipotético: *“Podemos imaginar um sem número de situações absurdas [...]”* para, em seguida, recorrer à argumentação pelo exemplo, por meio da qual se direciona a um processo pertencente à estrutura do real com base em uma situação particular ilustrativa: *“[...] por exemplo, famílias processando escola e professor porque este mencionou determinado pensador, ou porque não deu o mesmo tempo de aula sobre o pensador “concorrente”, ou porque a prova trazia questões sobre determinada linha político-econômica, e assim por diante.”* Paralelamente, situa as ações que a compõem no domínio pragmático de avaliação, no qual passa a medi-las com base em suas consequências negativas.

Para tal, elenca essas ações de forma conjunta, as quais passam a ser alternadas por meio de um encadeamento no qual o laço inferencial se orienta para a causa. Com base nisso, L1E1 indica ainda um processo de sucessão, ao fazer crer que podem seguir *“assim por diante”*:

A1 Famílias processando a escola e o professor porque A2 mencionou determinado pensador.

A1 Famílias processando a escola e o professor **porque** A2 não deu o tempo de aula sobre o pensador “concorrente”.

A1 Famílias processando a escola e o professor **porque** A2 a prova trazia questões sobre determinada linha político-econômica, e assim por diante.

De forma concomitante, L1E1 encena um movimento argumentativo de ocupação em relação ao discurso do ESP, o contradiscurso, na designação “*pensador “concorrente”*”, a partir da qual busca evocar um elemento conflitual ao antecipar uma contradição em relação a um ponto refutável. Dessa maneira, afasta-o de seu discurso polêmico enquanto paralelamente o mobiliza na construção de seu arsenal argumentativo.

Na oração posterior, introduz mais uma ação: “Ou, ainda, escolas que abolissem de sua didática os debates ou as leituras mais provocadoras.”, apresentando mais duas ações conjuntas, as quais, por sua vez, são atribuídas ao referente “*escolas*” e situadas no domínio pragmático de avaliação ao se direcionarem a alternância de efeitos negativos.

No parágrafo seguinte, sinaliza:

[E7] Doutrinação nunca; ensinar a pensar, sempre. Isso se faz com leituras, filmes, debates, dinâmicas de interação, oportunidades para que o estudante exponha seus argumentos e aprenda com as visões de todos os outros (RAMAL, 2016).

Em seu primeiro período, ao declarar “*Doutrinação nunca; ensinar a pensar, sempre.*” L1e1 se vale da dicotomização doutrinação x ensino, por meio da qual dissocia esses processos conceitualmente, refutando o primeiro ao afastar sua ocorrência em qualquer circunstância enquanto busca reconhecer a importância do segundo, especificando-o por meio da ação de “*ensinar a pensar*”.

Nesse sentido, L1E1 estabelece que “*Isso se faz com leituras, filmes, debates, dinâmicas de interação, oportunidades para que o estudante exponha seus argumentos e aprenda com as visões de todos os outros.*”, valendo-se de uma correlação factual em que esses elementos se tornam instrumentos necessários à realização concreta dessa ação, o que é reforçado por sua integração a um escopo de valor de verdade que a particulariza como uma circunstância necessária.

Por conseguinte, conclui:

[E8] Acreditar que existe educação “neutra” é ingenuidade. Mas é possível, sim, abordar os mais diversos temas e autores de forma instigante e, ao mesmo tempo, respeitosa da autonomia do estudante, estimulando-o a fazer uma leitura crítica da realidade e, com liberdade e consciência, se posicionar como cidadão. Professores com ética e bom senso fazem isso todos os dias (RAMAL, 2016).

Na elaboração argumentativa do parágrafo, L1E1 parte da asserção *“Acreditar que existe educação “neutra” é ingenuidade.”*, lançando mão de mais um elemento do contradiscurso em um movimento argumentativo de ocupação que busca antecipar mais um ponto refutável, o qual também integra ao seu arsenal argumentativo.

A partir dessa premissa, estabelece um movimento de concessão argumentativa, sinalizando uma conclusão oposta: *“Mas é possível, sim, abordar os mais diversos temas e autores de forma instigante e, ao mesmo tempo, respeitosa da autonomia do estudante, estimulando-o a fazer uma leitura crítica da realidade e, com liberdade e consciência, se posicionar como cidadão.”*, com o intuito de reiterar a possibilidade de coexistência entre temas e autores distintos *“de forma instigante”* e simultaneamente estimular a autonomia crítica do estudante em relação à realidade e à cidadania.

Dessa maneira, evoca ainda o elemento dóxico da participação cidadã na sociedade como mais um elemento necessário à formação educacional e ao exercício do juízo crítico do estudante, partindo do pressuposto de que se encontrará diante de uma cidadania cujo exercício pleno reúne direitos e deveres.

Após a finalização da sua exposição de razões, L1E1 também encerra o seu papel de oponente do Escola Sem partido e a busca pela resposta da pergunta argumentativa em torno da polêmica que é posta em questão por meio da discussão de sua aplicabilidade.

7.1.9 A construção argumentativa em T9

Na construção argumentativa de T9, L1E1 assume o papel de terceiro em relação à temática do Escola Sem Partido, partindo do questionamento: *“Escola sem partido ou sem debate?”* no título do texto. No tratamento da temática polêmica, busca responder a pergunta argumentativa: A lei do Escola Sem Partido pode ser eficiente para combater casos de ideologização do ensino?

Ao iniciar a exposição de suas razões, aponta:

[E1] Quando fiz o segundo ano do ensino médio, tive de aprender, na aula de geografia, sobre os males da globalização, as vantagens do socialismo e, para completar, a diferença entre mais-valia absoluta e mais-valia relativa. Ao mesmo tempo, não me foram passados nem os rudimentos de oferta e demanda, sistema de preços e vantagens comparativas, tópicos que, estes sim, fazem parte da ciência econômica até hoje (FONSECA, 2016).

Nesse parágrafo, L1E1 apresenta um relato baseado em sua experiência pessoal, implicando-se na encenação argumentativa: *“Quando fiz o segundo ano do ensino médio, tive de aprender, na aula de geografia, sobre os males da globalização, as vantagens do*

socialismo e, para completar, a diferença entre mais-valia absoluta e mais-valia relativa.”. Desse modo, situa a proposição em um escopo de valor de verdade baseado na particularização de um caso específico, direcionando-se à constatação de que teve que aprender determinados conteúdos, designando-os como “*os males da globalização*”, “*as vantagens do socialismo*” e “*a diferença entre mais-valia absoluta e mais-valia relativa.*”.

No período seguinte, permanece nesse escopo: “*Ao mesmo tempo, não me foram passados nem os rudimentos de oferta e demanda, sistema de preços e vantagens comparativas, tópicos que, estes sim, fazem parte da ciência econômica até hoje.*”, a fim de constatar que simultaneamente não teve acesso a conteúdos como “*os rudimentos de oferta e demanda*” e “*sistema de preços e vantagens comparativas*”, engajando-se ao afirmar, de forma reiterada, que “[...] *estes sim, fazem parte da ciência econômica até hoje.*”

Dessa maneira, situa sua argumentação no domínio avaliativo do pragmático, no qual avalia a utilidade desses tópicos de ensino no intuito de apontar, de maneira oposta, sua utilidade e sua inutilidade, em um fazer crer direcionado à sugestão de que alguns tópicos são priorizados em detrimento de outros.

Paralelamente, também lança mão da oposição entre conteúdos associados à esquerda e à direita política, retomando embates discursivos orientados por essas ideologias em relação à polêmica do Escola Sem partido no espaço público, os quais também servem de fonte para construções lexicais que incorpora ao seu arsenal argumentativo.

Em seguida, acrescenta:

[E2] Meu antigo colégio é um colégio de elite em São Paulo que dá uma excelente formação a seus alunos. E, mesmo ali, esse professor enviesado no conteúdo e autoritário na exposição fazia da aula um espaço de doutrinação. Em muitas escolas do país, a situação é mais grave. Cadeiras de humanas (sempre as ciências humanas!) são transformadas em verdadeiros palcos de pregação ideológico-política. Em geral de esquerda (FONSECA, 2016).

Nos dois primeiros parágrafos do excerto, com base no mesmo escopo particularizado de valor de verdade, L1E1 aponta: “*Meu antigo colégio é um colégio de elite em São Paulo que dá uma excelente formação a seus alunos. E, mesmo ali, esse professor enviesado no conteúdo e autoritário na exposição fazia da aula um espaço de doutrinação.*”, organizando a proposição sob a forma de um entimema a partir do qual deixa de apresentar uma premissa maior que explicita uma relação entre a excelência de um colégio de elite e o pressuposto de que nesse ambiente não possa acontecer um evento relacionado à ideologização do ensino. No entanto, sua utilização não impede que seja estabelecido um

laço inferencial indutivo entre a asserção de partida e a asserção de chegada, as quais são orientadas argumentativamente para a sua confirmação. Paralelamente, essa percepção é intensificado ao mobilizar um elemento dóxico relacionado à superioridade do ensino privado em relação ao ensino público, o qual serve de base para esse argumento.

Nos dois períodos seguintes, L1E1 sinaliza: *“Em muitas escolas do país, a situação é mais grave. Cadeiras de humanas (sempre as ciências humanas!) são transformadas em verdadeiros palcos de pregação ideológico-política. Em geral de esquerda.”*, situando a proposição em um escopo de valor de verdade baseado na generalização de que *“Em muitas escolas do país, a situação é mais grave”*. Além disso, lança mão de uma comparação pela dessemelhança, no intuito de indicar uma desproporcionalidade em relação à gravidade de um processo que designa como *“pregação ideológico-política”*, apontando que é *“Em geral de esquerda.”*

Ademais, situa a proposição no domínio da avaliação pragmática, com a finalidade de mensurar como um malefício a ação de transformar o objeto de discurso *“Cadeiras de humanas”* no que designa como um instrumento de ideologização do ensino, alterando o estatuto da educação para o da doutrinação.

Concomitantemente, L1E1 lança mão de um movimento de ocupação argumentativa em que se direciona ao discurso das Ciências Humanas, o contradiscurso, no segmento *“Cadeiras de humanas (sempre as ciências humanas!)”*, buscando antecipar um aspecto conflitual no comentário entre parênteses ao sugerir a sua recorrência em eventos relacionados a questões ideológicas.

Desse modo, por meio de elaborações lexicais como *“Cadeiras de humanas”*, *“sempre as ciências humanas”*, *“palcos de pregação ideológica”* e *“em geral de esquerda”*, L1E1 se vale de elementos que remetem à polêmica pública do Escola Sem Partido e aos embates ideológicos de seus discursos antagônicos, os quais passam a compor o seu arsenal argumentativo.

Com base nesse cenário, L1E1 sinaliza:

[E3] Em resposta a isso, movimentos — em geral de direita — têm se formado para combater a doutrinação em sala de aula. Um exemplo é o Escola Sem Partido. Outro é o Projeto Escola Livre, aprovado pelos deputados estaduais de Alagoas: uma lei proíbe a doutrinação ou a indução de posições políticas e religiosas na sala de aula, podendo acarretar até mesmo a demissão do professor. Vitória da liberdade de pensamento? Tenho minhas dúvidas (FONSECA, 2016).

Nesse parágrafo, L1E1 introduz a asserção de partida: *“Em resposta a isso, movimentos — em geral de direita — têm se formado para combater a doutrinação em sala*

de aula.”, estabelecendo um encadeamento causal em que o laço inferencial entre a asserção de partida e a asserção de chegada é orientado pela finalidade:

A1 Em resposta a isso movimentos — em geral de direita — têm se formado A2 **para** combater a doutrinação em sala de aula.

Após estabelecer essa relação de causalidade explicativa, na qual atribui ao referente “*movimentos — em geral de direita —*” a ação de combater um processo que designa como “*doutrinação em sala de aula*”, L1E1 incorpora esses elementos em seu arsenal argumentativo, valendo-se desses elementos conflituais na elaboração da proposição.

Em seguida, apresenta a asserção de passagem: “*Um exemplo é o Escola Sem Partido. Outro é o Projeto Escola Livre [...]*”, a fim de comprovar a existência dessa conjuntura. Para tal, lança mão da argumentação pelo exemplo, direcionando-se aos objetos de discurso “*Escola Sem Partido*” e “*Projeto Escola Livre*”, especificando, em seguida, que o segundo chegou a ser aprovado em Alagoas pelos deputados estaduais, constituindo-se como “[...] *uma lei proíbe a doutrinação ou a indução de posições políticas e religiosas na sala de aula, podendo acarretar até mesmo a demissão do professor.*”, enquanto inclui mais elementos inspirados pela ideologia do ESP ao seu arsenal argumentativo.

Assim sendo, tendo com base em uma problemática pertencente à estrutura do real, lança mão de um aspecto que a particulariza em sua explanação, definindo-a a partir de uma proposta legislativa baseada em ações como proibir a doutrinação/indução e demitir professores como forma de punição. Dessa forma, a partir de um domínio pragmático de avaliação, essas se tornariam benéficas ao permitir o combate a essas ações, evocando ainda um elemento dóxico baseado no estatuto da lei, no qual sua eficiência seria garantida pela normatividade e peça sanção.

Diante disso, L1E1 introduz sua asserção de chegada: “*Vitória da liberdade de pensamento? Tenho minhas dúvidas.*”, elaborando uma pergunta direcionada a um questionamento provocativo, a partir do qual coloca em questão a prevalência da liberdade de pensamento. Ao respondê-la, indicando que possui suas dúvidas, recorre ao domínio avaliativo do ético, em que a “*liberdade de ensino*” se torna um princípio maior que precisa triunfar.

Posteriormente, apresenta uma de suas razões:

[E4] Em primeiro lugar, não ficou claro o que está sendo proibido. “Doutrinação” é um termo vago, que pode significar desde o professor que hostiliza alunos que pensam diferente dele até a mera expressão de opinião em sala de aula. O mesmo vale para o verbo “induzir”. Rigorosamente falando, todo ato de ensino induz os alunos a acreditar em algo em que antes não acreditavam (FONSECA, 2016).

Nesse parágrafo, após sinalizar a inexatidão da proposta, L1E1 afirma que *“Doutrinação” é um termo vago, que pode significar desde o professor que hostiliza alunos que pensam diferente dele até a mera expressão de opinião em sala de aula.*”, baseando-se em uma explicação hipotética⁸⁶, a fim de se direcionar à ambiguidade de sua significação no contexto da sala de aula.

Complementarmente, acrescenta outra razão:

[E5] Outra questão é como isso será fiscalizado. Fiscais de neutralidade ideológica em sala de aula são uma imagem impensável de tão orwelliana. Resta a via da denúncia. Sendo assim, todo aluno ou pai insatisfeito terá em mãos essa arma para comprometer a atividade do professor. “Ele disse uma vez em sala que votaria na Dilma / no Aécio...” Isso sem falar nas sindicâncias inquisitoriais que inevitavelmente seriam abertas a cada acusação (FONSECA, 2016).

Nesse parágrafo, dando progressão à sua discussão, afirma: *“Outra questão é como isso será fiscalizado. Fiscais de neutralidade ideológica em sala de aula são uma imagem impensável de tão orwelliana”*, estabelecendo um raciocínio por analogia ao tratar do objeto de discurso *“Fiscais de neutralidade ideológica”* ao atribuir a predicação ser *“uma imagem impensável de tão orwelliana.”*. Desse modo, estabelece uma transposição evidencial baseada no universo fictício distópico de George Orwell, marcado, em termos gerais, pela repressão do Estado, associando-o à imagem do referente.

A partir desse cenário, constata: *“Resta a via da denúncia. Sendo assim, todo aluno ou pai insatisfeito terá em mãos essa arma para comprometer a atividade do professor.”*, utilizando um encadeamento pela causa em que o laço inferencial é orientado para a consequência:

A1 Resta a via da denúncia. **Portanto** A2 todo aluno ou pai insatisfeito terá em mãos essa arma para comprometer a atividade do professor.

Ainda, L1E1 se vale de um argumento pelo exemplo: *“Ele disse uma vez em sala que votaria na Dilma / no Aécio...”*, apresentando uma situação hipotética que particulariza a questão com base em um evento político externo, no qual faz alusão a dois candidatos à

⁸⁶ Categoria proposta por Charaudeau (idem) como um tipo de raciocínio explicativo.

corrida presidencial de 2014, ilustrando uma situação na qual um professor expressa sua preferência política em sala de aula.

Em seguida, apresenta mais uma ação ilustrativa: *“Isso sem falar nas sindicâncias inquisitoriais que inevitavelmente seriam abertas a cada acusação.”*, na qual lança mão novamente do raciocínio por analogia no sintagma nominal *“sindicâncias inquisitoriais”*. Desse modo, com a finalidade de transpor mais uma evidência, remete ao Tribunal da Santa Inquisição, evento histórico conhecido por suas ações político-religiosas direcionadas à condenação de pessoas contrárias ao seu dogmatismo, mobilizando assim um evento histórico na tematização polêmica do ESP e na composição de seu arsenal argumentativo.

De maneira consecutiva, sinaliza:

[E6] A lei é, ademais, uma faca de dois gumes que pode servir a quem estiver no poder. Servirá para cercear o ensino da teoria “ateia” da evolução? Ou ainda para obrigar que teorias pseudocientíficas do criacionismo sejam apresentadas em paralelo? Ou para constranger professores religiosos? Seja qual for o caso, é a força física institucionalizada sendo utilizada para resolver embates de ideias (FONSECA, 2016).

No primeiro período do parágrafo, L1E1 parte da asserção de que *“A lei é, ademais, uma faca de dois gumes que pode servir a quem estiver no poder.”*, na qual, com base em uma expressão popular, se vale novamente do raciocínio por analogia, a fim de transpor a imagem de uma *“faca de dois gumes”* e o seu caráter evidencial baseado na existência de dois lados ao referente *“lei”*, em um fazer crer direcionado à indicação de que possui um lado positivo e um lado negativo, além da possibilidade de poder *“servir a quem estiver no poder”*. Desse modo, também lança mão do domínio pragmático de avaliação, no intuito de apontar um possível efeito maléfico em seu funcionamento efetivo no tratamento de questões associadas a interesses distintos.

No período seguinte, L1E1 acrescenta: *“Servirá para cercear o ensino da teoria “ateia” da evolução? Ou ainda para obrigar que teorias pseudocientíficas do criacionismo sejam apresentadas em paralelo? Ou para constranger professores religiosos?”*, recorrendo ao uso de uma pergunta complexa⁸⁷, a partir da qual apresenta afirmações implícitas organizadas de forma alternada e conjunta. Desse modo, por meio de um elo indutivo, busca persuadir o seu interlocutor de que todas essas ações são possíveis.

No período posterior, ao esclarecer que *“Seja qual for o caso, é a força física institucionalizada sendo utilizada para resolver embates de ideias.”*, avalia as ações dessas

⁸⁷ De acordo com a perspectiva de Walton (idem), a pergunta complexa é considerada um paralogismo, pois contém uma proposição implícita direcionada à admissão de seu destinatário, mesmo que possa prejudicá-lo.

alternativas como pertencentes a um mesmo processo, que estaria orientado pela institucionalização da força física como forma de solucionar o conflito de ideias.

Em seguida, L1E1 prossegue com sua encenação argumentativa:

[E7] Dar aula é induzir. A questão é que essa indução pode ser feita de maneira honesta ou desonesta. É natural — e mais, é desejável — que o professor traga sua bagagem cultural, suas ideias e posições, para informar o conteúdo dado em sala. Se é um conteúdo da área de humanas, na qual a objetividade pura está fora de questão, isso fica inevitável. Os próprios alunos se interessam em saber a opinião do professor, seus argumentos, seja para aceitar, seja para contrariar. Instaurar a neutralidade artificial aí apenas cria uma barreira intolerável na relação e na capacidade do professor de formular e dar sua aula (FONSECA, 2016).

Ao introduzir o primeiro período do parágrafo, afirma: *“Dar aula é induzir.”*, valendo-se de uma definição que busca funcionar como uma evidência direcionada a um processo, a indução, associando-o à ação de *“dar aula”*, por meio da representação de um saber ôntico a seu respeito. Com base nisso, L1E1 acrescenta: *“A questão é que essa indução pode ser feita de maneira honesta ou desonesta.”*, acrescentando a essa indução, na condição de objeto de discurso, duas formas opostas e excludentes de realização por meio da disjunção.

Paralelamente, também estabelece uma relação dicotômica entre honestidade x desonestidade, na qual também é possível identificar a mobilização de um elemento dóxico que reconhece a honestidade como qualidade fundamental e como indício de bom caráter, indo ao encontro de um modelo de comportamento que tende a ser consensual na sociedade.

No período seguinte, L1E1 aponta ainda que *“É natural — e mais, é desejável — que o professor traga sua bagagem cultural, suas ideias e posições, para informar o conteúdo dado em sala.”*, direcionando-se a mais uma definição cujo saber objetivo se fundamenta no consensual, como ilustram as formas *“É natural”* e *“É desejável”*. Ademais, esse é direcionado ao objeto de discurso *“professor”* em um fazer crer que busca reconhecer a importância de que *“[...] traga sua bagagem cultural, suas ideias e posições, para informar o conteúdo dado em sala.”*

Complementarmente, L1E1 acrescenta: *“Se é um conteúdo da área de humanas, na qual a objetividade pura está fora de questão, isso fica inevitável.”*, estabelecendo um encadeamento condicional em que o termo antecedente *“Se é um conteúdo da área de humanas, na qual a objetividade pura está fora de questão”* torna-se condição suficiente para o termo consequente *“[...] isso fica inevitável.”*, o qual se torna uma condição necessária a partir de uma forma *modus ponens* direcionada à afirmação do antecedente

e, por conseguinte, do conseqüente, estabelecendo uma interdependência como se o primeiro determinasse o segundo.

Ao finalizar o parágrafo, indica que *“Os próprios alunos se interessam em saber a opinião do professor, seus argumentos, seja para aceitar, seja para contrariar.”*, atribuindo ao referente *“Os próprios alunos”* duas ações alternadas, as quais, embora sejam divergentes, não são excludentes. Diante dessa relação, constata: *“Instaurar a neutralidade artificial aí apenas cria uma barreira intolerável na relação e na capacidade do professor de formular e dar sua aula.”*, recorrendo ao domínio pragmático de avaliação com a finalidade de mensurar o efeito negativo da implementação do que designa como uma *“neutralidade artificial”*.

Paralelamente, na encenação argumentativa de seu posicionamento moderado, utiliza construções lexicais como *“induzir”, “bagagem cultural”, “suas ideias e posições”, “conteúdo da área de humanas”, “objetividade pura”, “opinião do professor”, “seja para aceitar”, “seja para contrariar”, “neutralidade artificial”, “barreira intolerável” e “capacidade do professor”*, transitando entre elementos do campo discursivo do ESP e de seu contradiscurso, a fim de compor o seu arsenal argumentativo em consonância com o seu registro polêmico.

Por conseguinte, permanece em sua encenação argumentativa:

[E8] Abusos sempre acontecerão, e a linha que divide um posicionamento que faz sentido no contexto de uma tentativa de doutrinação só fica clara dentro de cada contexto. Por isso, o melhor é que cada escola encontre suas soluções internas. Jogar para uma lei — colocar a força do Estado diretamente na questão — é instaurar a ameaça de censura e o conflito como norma (FONSECA, 2016).

No primeiro período do parágrafo, L1E1 parte de um escopo de valor de verdade baseado na particularização ao buscar constatar que *“Abusos sempre acontecerão”*, seguida da oração coordenada *“[...] e a linha que divide um posicionamento que faz sentido no contexto de uma tentativa de doutrinação só fica clara dentro de cada contexto.”*, a fim de apontar que a identificação de abusos depende de circunstâncias específicas. Ainda, estabelece a dissociação entre *“um posicionamento que faz sentido no contexto”* e *“uma tentativa de doutrinação”*.

No período posterior, L1E1 sinaliza: *“Por isso, o melhor é que cada escola encontre suas soluções internas. Jogar para uma lei — colocar a força do Estado diretamente na questão — é instaurar a ameaça de censura e o conflito como norma.”*, lançando mão de

uma dedução pragmática⁸⁸, a partir da qual, com base na asserção anterior, estabelece um encadeamento orientado por uma consequência explicativa. Desse modo, indica que a escola se torna necessária à solução da problemática, enquanto, de maneira oposta, afirma que a “força do Estado” pode “instaurar a ameaça de censura e o conflito como norma”, o que paralelamente se torna um malefício a partir de sua avaliação pragmática.

Em seguida, questiona:

[E9] Existe um problema de politização militante no ensino público? Sim. Mas a solução não passa por mais Estado. É perfeitamente possível trazer outras perspectivas para a sala de aula. Basta que professores com ideias diferentes do padrão conquistem seus espaços. Onde estão os professores de outras correntes ideológicas? As pessoas “de direita” não se dispõem a trabalhar na educação? (FONSECA, 2016).

Ao iniciar o parágrafo, L1E1 lança mão de uma pergunta a fim de estabelecer um movimento de concessão argumentativa em que leva em conta uma premissa do ESP, o contradiscurso: “Existe um problema de politização militante no ensino público? Sim.”, para, em seguida, sinalizar uma conclusão contrária “Mas a solução não passa por mais Estado.”. Desse modo, reconhece a existência de uma problemática que designa como “politização militante” enquanto sinaliza que o a intervenção estatal não é a solução.

Diante desse cenário, elucida: “É perfeitamente possível trazer outras perspectivas para a sala de aula.”, inserindo a proposição de A1 em um escopo de valor de verdade baseado em uma hipótese enquanto também aloca sua suposição no eixo do possível. Assim, cabe à proposição seguinte de A2, por meio de um laço inferencial indutivo, o papel de ser necessária à sua concretização, o que é reforçado, em seguida, pela constatação de que “Basta que professores com ideias diferentes do padrão conquistem seus espaços.”.

No período seguinte, com base nessa relação, L1E1 faz uso de mais uma pergunta: “Onde estão os professores de outras correntes ideológicas”, a qual é motivada por uma visada de incitação ao ser direcionada ao objeto de discurso “os professores de outras correntes ideológicas”, uma vez que esse questionamento se direciona a apontar sua ausência em situações concretas relacionadas ao enfrentamento da temática em questão.

Tal apontamento é reforçado pela pergunta seguinte: “As pessoas “de direita” não se dispõem a trabalhar na educação?”, na qual se identifica uma intenção persuasiva de provocação direcionada ao referente “pessoas “de direita” cujo discurso se assimila às proposições do ESP. Nesse sentido, em um movimento de ocupação argumentativa, L1E1

⁸⁸ Modo de raciocínio proposto por Charaudeau (idem), no qual a dedução se baseia em uma A1 para chegar a uma A2.

se dirige a esse contradiscurso, a fim de antecipar um ponto contraditório ao contestar a sua presença efetiva no quadro de profissionais da educação, lançando mão de uma avaliação pragmática que considera esse agir uma indisponibilidade que não se demonstra útil no tratamento de suas alegações. Também se vale da polarização política ao designar esse abjeto de discurso, enquanto mantém a delimitação de seu arsenal argumentativo no espectro de discussão do ESP.

Ainda, L1E1 se direciona a um último parágrafo:

[E10] Tive o privilégio de estudar em uma escola com grande variedade de professores. Se o de geografia do segundo ano era ideológico e autoritário, outros — de todo o espectro político — apresentavam visões e referências diversas e estimulavam o debate. Mais escolas podem ser assim se mais gente — independentemente das crenças — se dispuser a melhorar o sistema por dentro em vez de regulamentá-lo de fora.
Ideias ruins são vencidas não com o silêncio forçado, mas com ideias melhores. Mãos à obra! (FONSECA, 2016).

Em sua introdução, retoma o uso do relato pessoal em sua encenação argumentativa: *“Tive o privilégio de estudar em uma escola com grande variedade de professores.”*, apreciando positivamente a sua experiência para torná-la mais uma exemplificação: *“Se o de geografia do segundo ano era ideológico e autoritário, outros — de todo o espectro político — apresentavam visões e referências diversas e estimulavam o debate.”*

Outrossim, lança mão de um encadeamento condicional no qual o termo antecedente *“Se o de geografia do segundo ano era ideológico e autoritário[...]”*, se torna uma condição suficiente para o termo conseqüente *“[...] outros — de todo o espectro político — apresentavam visões e referências diversas e estimulavam o debate.”*, que se torna uma condição necessária, viabilizando a oposição entre esses objetos de discurso. Nesse sentido, por meio da forma *modus ponens* L1E1 afirma o termo antecedente e também o conseqüente, conferindo um sentido negativo à ação do primeiro como um malefício e positivo em relação ao segundo como um benefício, sob a perspectiva de uma avaliação pragmática do agir docente direcionada ao tratamento de diferentes pontos de vista no processo de ensino.

Com base nessa distinção, acrescenta: *“Mais escolas podem ser assim se mais gente — independentemente das crenças — se dispuser a melhorar o sistema por dentro em vez de regulamentá-lo de fora.”*, empregando mais um encadeamento causal, no qual, por sua vez, o termo conseqüente *“Mais escolas podem ser assim”*, se torna condição necessária para o termo antecedente *“se mais gente — independentemente das crenças — se dispuser a melhorar o sistema por dentro em vez de regulamentá-lo de fora.”*, que

funciona como uma condição necessária. Desse modo, em mais uma forma *modus ponens*, L1L1 reforça a necessidade de mais ações humanas dispostas a contribuir com a melhoria do ensino ao invés de se direcionarem unicamente à sua regulamentação.

Dessa maneira, em mais um parágrafo, L1E1 conclui que *“Ideias ruins são vencidas não com o silêncio forçado, mas com ideias melhores*, valendo-se de um encadeamento por disjunção que opõe *“ideias ruins” a “ideias melhores”*, avaliando-as a partir do domínio do pragmático a fim de mensurá-las como resultados das ações humanas.

Paralelamente, também desenvolve mais uma concessão argumentativa, levando em conta um pressuposto inspirado no contradiscurso, o de que há ideias ruins que podem ser vencidas pelo silenciamento, para refutá-lo, indicando a necessidade de que sejam propostas ideias melhores. Com base, nisso, interpela o seu alocutário à ação: *“Mãos à obra!”*, em uma intenção persuasiva lhe atribui o papel de agir.

Pelo intermédio dessas estratégias argumentativas, a partir das quais organiza a explicitação de suas razões, L1E1 finaliza o seu papel argumentativo de terceiro e a busca pela resposta de uma pergunta argumentativa direcionada à problematização da lei do Escola Sem Partido.

7.1.10 A construção argumentativa em T10

Na encenação argumentativa de T10, L1E1 encena o papel argumentativo de terceiro em relação ao Escola Sem Partido, o que pode ser observado inicialmente no título do texto *“Por escola boas, sem partido e sem religião”*, no qual faz alusão a elementos que remetem ao discurso do ESP e ao seu contradiscurso. Também pode ser notado em seu subtítulo, no qual aponta que *“A educação é tão indigente que o debate é desviado para doutrinação política, religiosa e de gênero”*, indicando que a educação tem sido negligenciada pela sua discussão. Ao longo do texto, busca responder a pergunta argumentativa: Qual é o real problema da educação brasileira?

Ao iniciar o seu texto, L1E1 afirma:

[E1] Escolas, públicas e privadas, deveriam ensinar. O alfabeto primeiro. Depois português, matemática, história, geografia e ciências. Artes e cidadania. Pelos índices alcançados por nossos adolescentes, nem o básico se consegue no Brasil. A educação é tão indigente, as instalações são tão precárias, o bullying é tão violento e o nível dos professores mal remunerados é tão baixo que o debate é desviado para a doutrinação política, religiosa e de gênero (AQUINO, 2016).

No primeiro período do parágrafo, L1E1 introduz a asserção de partida *“Escolas, públicas e privadas, deveriam ensinar. O alfabeto primeiro. Depois português, matemática, história, geografia e ciências. Artes e cidadania.”*, estabelecendo uma relação de conjunção entre as escolas públicas e as escolas privadas na atribuição da ação de ensinar, a qual é situada em um eixo deontico. Por conseguinte, organiza a proposição em um escopo de valor de verdade baseado na generalização, no intuito de estipular quais conteúdos devem ser ensinados ao organizá-los hierarquicamente com base no lugar da ordem⁸⁹, a fim de estabelecer uma relação de superioridade do anterior sobre o posterior.

No intuito de comprovar a asserção de partida, no período seguinte, L1E1 apresenta a asserção de passagem: *“Pelos índices alcançados por nossos adolescentes, nem o básico se consegue no Brasil.”*, lançando mão de uma evidência externa no intuito de validar a proposição. Por meio da designação genérica *“índices alcançados por nossos adolescentes”*, mantém o valor de verdade fundamentado na generalização, sem que apresente alguma instituição ou estudo específico responsável por esses índices, o que não impede que recorra ao valor analítico desses indicadores.

No período seguinte, por meio de uma asserção de chegada, aponta: *“A educação é tão indigente, as instalações são tão precárias, o bullying é tão violento e o nível dos professores mal remunerados é tão baixo que o debate é desviado para a doutrinação política, religiosa e de gênero.”*., lançando mão de um procedimento argumentativo de acumulação⁹⁰ a partir do qual direciona vários argumentos a uma mesma prova como se ordenasse evidências de forma impositiva, o que é reforçado pela representação da intensidade por meio do uso repetitivo do advérbio *“tão”*.

Ademais, L1E1 estabelece uma correlação factual em que os elementos ordenados na proposição e o processo que designa como desvio do debate tornam-se interdependentes, indo ao encontro de uma avaliação situada no domínio do pragmático em que constata que esse desvio se torna negativo ao permitir o negligenciamento de outras problemáticas.

Paralelamente, na elaboração da construção sintagmática *“doutrinação política, religiosa ou de gênero”*, L1E1 lança mão de elementos lexicais relacionados à discussão da polêmica pública do Escola Sem Partido. Nesse sentido, desmembra o processo de doutrinação em termos de política, religião e gênero, selecionando aspectos que remetem tanto ao discurso do ESP, ao se referir à doutrinação política e à de gênero, quanto ao de

⁸⁹ Conforme postulam Perelman e Olbrechts-Tytecha (idem).

⁹⁰ Procedimento da encenação argumentativa proposto por Charaudeau (idem).

seus opositores ao mencionar a doutrinação religiosa, integrando ao seu discurso polêmico e à construção de seu arsenal argumentativo esses elementos conflituosos, inspirados em ideologias distintas.

A partir desse cenário, implica-se na sua encenação argumentativa:

[E2] Não me interessa se aluno pode usar saia, se aluna pode usar shortinho, se tem uniforme ou não. Não gostaria de matricular filhos em escolas que cultivassem uma doutrina – política ou religiosa –, fosse ela qual fosse. A maioria absoluta das famílias brasileiras deseja que o filho não perca aulas, que os professores não faltem, que o ensino prepare para um mercado competitivo. E que as escolas sejam centros de reflexão, e não de formação de soldadinhos de esquerda ou de direita ou de padres e freiras. Sou, como a maioria, contra a imposição de uma ideologia ou de uma fé. A diversidade continua a ser o melhor caminho (AQUINO, 2016).

No primeiro período do parágrafo, ao afirmar *“Não me interessa se aluno pode usar saia, se aluna pode usar shortinho, se tem uniforme ou não. Não gostaria de matricular filhos em escolas que cultivassem uma doutrina – política ou religiosa –, fosse ela qual fosse.”*, L1E1 expressa um estado de desinteresse em relação a ações alternadas, tais como um aluno poder usar saia, um aluna poder usar shortinho e a possibilidade de ter ou não uniforme.

Para tal, lança mão de um escopo de verdade baseado em uma hipótese, na qual supõe ações condicionadas ao modo de vestir. Nesse sentido, mobiliza ainda um elemento dóxico que estabelece uma conduta comportamental em relação ao que pode ou não ser utilizado como vestuário, polemizando-o ao supor situações que não o adotam como modelo de conduta.

No período seguinte, acrescenta: *“Não gostaria de matricular filhos em escolas que cultivassem uma doutrina – política ou religiosa –, fosse ela qual fosse.”*, com o objetivo de expressar que não aprovaria tal possibilidade, lançando mão da alternância entre uma doutrina política e uma doutrina religiosa ao indicar que ambas seriam motivos para a sua desaprovação.

Posteriormente, busca fazer crer que *“A maioria absoluta das famílias brasileiras deseja que o filho não perca aulas, que os professores não faltem, que o ensino prepare para um mercado competitivo.”*, recorrendo novamente a um escopo de valor de verdade baseado na generalização. Ao tratar do objeto de discurso *“A maioria absoluta das famílias brasileiras”*, indica a predominância de um estado de desejo direcionado a processos como a perda de aula, a falta de professores e o preparo do ensino para o mercado de trabalho, empregando mais uma vez a acumulação ao justapor essas provas evidenciais.

No período seguinte, sobrepõe elementos a essa organização: *“E que as escolas sejam centros de reflexão, e não de formação de soldadinhos de esquerda ou de direita ou de padres e freiras.”*, utilizando mais um encadeamento pela disjunção ao associar o referente “escolas” a duas configurações opostas, serem “centros de reflexão” ou de “formação de soldadinhos de esquerda ou de direita ou de padres e freiras”, direcionando a esses último elemento a mesma estratégia argumentativa de oposição. Também se volta para essa funcionalidade a partir de uma avaliação pragmática, no intuito de mensurar o processo formativo da instância escolar com base nesses possíveis resultados, representando-os como um malefício.

Paralelamente, no desenrolar da encenação argumentativa, L1E1 faz uso de oposições motivadas pelos embates ideológicos e pelos pontos de vista antagônicos em relação à temática do ESP, explorando a possibilidade de evocar efeitos de sentido por meio de construções lexicais cujas orientações ideológicas são divergentes, como em “centros de reflexão” e “formação de soldadinhos de esquerda ou de direita ou de padres e freiras”, incorporando-os ao seu arsenal argumentativo.

Na finalização do parágrafo, acrescenta: *“Sou, como a maioria, contra a imposição de uma ideologia ou de uma fé.”*, buscando se identificar por meio de uma comparação pela semelhança entre o seu *ethos* e a imagem que projeta do referente “a maioria”, as quais são relacionadas a um posicionamento contrário, o qual é direcionado ao que designa como um processo de “imposição de uma ideologia ou de uma fé.”. Ademais, evoca o elemento dóxico da vontade da maioria como forma de reconhecer um consenso predominante em relação à problemática em questão. Nesse sentido, conclui que *“A diversidade continua a ser o melhor caminho.”*, como se fosse o porta-voz de uma razão coletiva.

Em seguida, acrescenta:

[E3] A escola escolhida por meus pais estava longe de ser a ideal – mas os professores eram excelentes. Cursei o antigo primário numa escola militar em Copacabana em que menina também usava gravata e onde os alunos cantavam hinos no início do recreio. Obedecia-se à sineta para voltar à sala de aula. Tive aula de catecismo, com direito a missal – o livrinho católico com ritos e orações. Meninas tinham aula de prendas domésticas, só elas. Enquanto os meninos faziam futebol. Adulta, eu me tornei antimilitarista, agnóstica e uma nulidade em culinária e costura. Deploro a interferência de partidos e igrejas nas escolas. Deploro a discriminação a meninas – e a meninos (AQUINO, 2016).

Ao retomar seu papel como fonte de validação da proposição, L1E1 retoma seu relato pessoal, a partir de um escopo de valor de verdade fundamentado novamente na particularização. Dessa maneira, lança mão do argumento pelo exemplo, direcionando-se

para uma questão conflituosa pertencente à estrutura do real a partir de sua experiência particular.

Com esse intuito, pontua: *“A escola escolhida por meus pais estava longe de ser a ideal – mas os professores eram excelentes.”*, utilizando uma concessão argumentativa para refutar o pressuposto de que é possível ter uma escola ideal, o qual remete à proposta do ESP, o contradiscurso, para apresentar uma conclusão contrária, no intuito de apontar que a excelência dos professores se dava de forma independente de alguma idealização escolar.

Nesse cenário, introduz ações relacionados à organização e aos hábitos escolares na instituição de ensino em que estudou no primário, uma escola militar, a fim de ilustrar a sua experiência. Inicialmente aponta que *“[...] menina também usava gravata e [...] os alunos cantavam hinos no início do recreio. Obedecia-se à sineta para voltar à sala de aula.”*, direcionando-se a ações conjuntas direcionadas a todos os alunos. Em seguida, especifica, *“Tive aula de catecismo, com direito a missal – o livrinho católico com ritos e orações.”*, acrescentando mais uma experiência escolar para, em seguida, mencionar outras práticas: *“Meninas tinham aula de prendas domésticas, só elas. Enquanto os meninos faziam futebol.”*, introduzindo em sua exemplificação duas atividades direcionadas a públicos distinguidos por gênero.

No período final do parágrafo, aponta: *“Adulta, eu me tornei antimilitarista, agnóstica e uma nulidade em culinária e costura.”*, estabelecendo uma correlação factual entre essas atividades de formação e a sua fase adulta, a fim de apontar que não foi influenciada a seguir determinados modelos comportamentais. Desse modo, estabelece um contraste entre ensino militar e antimilitarismo, agnosticismo e catolicismo e prendas domésticas e incapacidade de cozinhar e costurar, projetando a sua imagem como a de um antimodelo⁹¹.

Com base nisso, declara: *“Deploro a interferência de partidos e igrejas nas escolas. Deploro a discriminação a meninas – e a meninos.”*, expressando um sentimento de incômodo diante de uma interferência que se dá no âmbito político e no religioso, o que remete à proposição do ESP e à sua orientação ideológica inspirada pelo fundamentalismo religioso e pelo conservadorismo, lançando mão do contradiscurso na composição de seu arsenal argumentativo.

Posteriormente, aponta:

⁹¹ De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (idem), “Se a referência a um modelo possibilita promover certas condutas, a referência a um contraste, a um *antimodelo* permite afastar-se delas.” (p.417).

[E4] Hoje, vejo os pais no maior dilema ao escolher a escola. Se é longe, não quero. Se tem santo no nome, não quero. Se tem professor comunista ou militar, não quero. Se é rígida demais, não quero. Se é liberal demais, não quero. Drogas, aborto e transexualidade? Não quero esse debate em sala de aula. Ah, quero uma escola bilíngue para meu filho não precisar ficar no Brasil (AQUINO, 2016).

Ao introduzir o parágrafo, L1E1 se mantém como fonte da proposição ao apontar: *“Hoje, vejo os pais no maior dilema ao escolher a escola.”*, associando ao objeto de discurso *“pais”*, um processo que designa como um *“maior dilema ao escolher a escola”*. Por conseguinte, utiliza novamente a acumulação e a generalização como estratégias argumentativas, elencando diversas situações com o intuito de comprovar a existência desse dilema resultante da escolha escolar.

Com esse intuito, organiza a proposição inicialmente com encadeamentos causais: *“Se é longe, não quero. Se tem santo no nome, não quero. Se tem professor comunista ou militar, não quero. Se é rígida demais, não quero. Se é liberal demais, não quero.”*, a partir dos quais apresenta termos antecedentes distintos, tais como *“Se é longe[...]”*, *“Se tem santo no nome [...]”*, *“Se tem professor comunista ou militar [...]”*, *“Se é rígida demais [...]”*, *“Se é liberal demais [...]”*, que se tornam condições necessárias para o mesmo termo consequente *“[...] não quero”*, em uma forma *modus ponens* direcionada à afirmação de todos os termos antecedentes e também do termo consequente, a ação de não querer, em um fazer crer direcionado à representação de uma recorrente indisposição dos pais em matricular os filhos nas escolas.

Nos dois períodos seguintes, L1E1 inclui mais evidências em sua acumulação, como em *“Drogas, aborto e transexualidade? Não quero esse debate em sala de aula”*, estabelecendo a conjunção de mais elementos que causam esse estado no referente, no contexto específico do debate e em *“Ah, quero uma escola bilíngue para meu filho não precisar ficar no Brasil.”*, no qual apresenta um encadeamento causal explicativo em que a busca pelo ensino bilíngue é motivada pela finalidade de *“não precisar ficar no Brasil”*.

Simultaneamente, na construção de seu arsenal argumentativo, pelo intermédio dessa organização, L1E1 se vale de construções lexicais como *“se tem santo no nome”*, *“se tem professor comunista ou militar”*, *“se é rígida demais”* *“se é liberal demais”* e *“drogas, aborto e sexualidade”*, com a finalidade de introduzir mais pontos de conflito/oposição que permitam retomar a temática da doutrinação no ensino como uma polêmica.

Por conseguinte, sinaliza:

[E5] A massa dos pais não tem direito a dilema existencial, político ou religioso. As mães – sempre elas – ficam em filas imensas para tentar matricular suas crianças em qualquer escola pública. Que seja perto de casa ou, no interior do Brasil, a quilômetros de asfalto, mata, terra batida, córregos, rios. Que tenha giz, quadro-

negro e ao menos um professor dedicado. Que sirva merenda escolar. Que tenha banheiro e papel higiênico. Que tenha teto e chão. Mãe briga e chora por não ter onde alojar filhos em idade escolar (AQUINO, 2016).

Na organização argumentativa do parágrafo, L1E1 prossegue utilizando a generalização, com o intuito de sinalizar que *“A massa dos pais não tem direito a dilema existencial, político ou religioso.”*, negando que o referente *“A massa dos pais”*, ao contrário do anterior, tenha direito a algum tipo de dilema. Também aponta: *“As mães – sempre elas – ficam em filas imensas para tentar matricular suas crianças em qualquer escola pública.”*, direcionando esse escopo de valor de verdade ao referente *“mães”* ao tratar da dificuldade de matricular os filhos nas escolas públicas, o que é intensificado pelo comentário *“sempre as mães”*.

Em seguida, lança mão novamente da acumulação com a intenção persuasiva de apresentar diversas provas evidenciais: *“Que seja perto de casa ou, no interior do Brasil, a quilômetros de asfalto, mata, terra batida, córregos, rios. Que tenha giz, quadro-negro e ao menos um professor dedicado. Que sirva merenda escolar. Que tenha banheiro e papel higiênico. Que tenha teto e chão.* Dessa maneira, identifica dificuldades em relação à distância, à locomoção, à infraestrutura, à dedicação docente e à merenda escolar, a fim de apelar à emoção do alocutário⁹². Nesse sentido, ao retomar o objeto de discurso, na finalização do parágrafo, aponta: *“Mãe briga e chora por não ter onde alojar filhos em idade escolar.”*, atribuindo-lhe duas ações conjuntas que vão de encontro a esse apelo, além de uma explicação pragmática em que a causa se torna pontual⁹³ ao derivar desse cenário.

Paralelamente, L1E1 lança mão de um elemento dóxico relacionado à precariedade da educação pública no Brasil como um saber consensual e compartilhado que permite reconhecer a existência de carências básicas, relacionando-o a aspectos como o seu acesso, o seu funcionamento, a sua manutenção e a capacitação de seus profissionais.

Em relação especificamente a esses últimos, na construção *“apenas um professor dedicado”*, observa-se que L1E também se direciona ao domínio ético da avaliação, no qual aprecia o seu comportamento com base em uma necessidade de entrega que se torna necessária ao seu agir, funcionando como uma regra externa que, por sua vez, também evoca um valor da lealdade à profissão.

Por conseguinte, sinaliza:

⁹² Conforme assinala Walton (idem), “O apelo ao sentimento não é, em si mesmo, uma coisa ruim. O que é passível de crítica é o uso do apelo à emoção como substituto para informações genuinamente úteis.” (p.117).

⁹³ Categoria proposta por Charaudeau (idem) ao tratar do modo de raciocínio por explicação.

[E6] No Brasil privilegiado, os pais nunca pensam em matricular seus filhos em escolas públicas. E o motivo é simples. Acham o ensino pior e antiquado, acham as instalações hor-ro-ro-sas e não querem que seus pimpolhos percam o ano letivo por greves de professores e funcionários ou por ocupações de colegas. O Brasil mais culto é um Brasil dividido. Uma minoria vibra com as ocupações de escolas públicas contra a PEC disso e daquilo. Uma parte se entusiasma e se emociona com a jovem Ana Júlia, aos 16 anos mais articulada que 90% de nossos congressistas. Uma outra parte não dá like no discurso de Ana Júlia a favor das ocupações e só deseja que seus filhos passem no Enem. Ninguém quer o adiamento das provas (AQUINO, 2016).

Nesse parágrafo, ao tratar de um Brasil oposto, que designa como um “*Brasil privilegiado*”, direciona a esse objeto de discurso mais uma generalização: “*No Brasil privilegiado, os pais nunca pensam em matricular seus filhos em escolas públicas.*” Com base nessa asserção de partida, acrescenta: “*E o motivo é simples. Acham o ensino pior e antiquado, acham as instalações hor-ro-ro-sas e não querem que seus pimpolhos percam o ano letivo por greves de professores e funcionários ou por ocupações de colegas.*”, estabelecendo um encadeamento causal em que o laço inferencial é orientado pela causa:

A1 No Brasil privilegiado, os pais nunca pensam em matricular seus filhos em escolas públicas **porque** A2 Acham o ensino pior e antiquado, acham as instalações hor-ro-ro-sas e não querem que seus pimpolhos percam o ano letivo [...].

Outrossim, busca expressar um sentimento de repulsa na atribuição da percepção de achar as instalações das escolas públicas “*hor-ro-ro-sas*” ao referente, o que é intensificado pelo uso da separação silábica como estratégia persuasiva direcionada à representação de uma entonação intensificada.

Desse modo, após atribuir ao objeto de discurso “*os pais*” percepções e comportamentos como motivo de sua recusa em matricular os filhos no ensino público, estipula, a partir de um eixo epistêmico, que “*O Brasil mais culto é um Brasil dividido*”, recorrendo a mais um processo de acumulação em que elenca ações e processos situados no âmbito dessa divisão: “*Uma minoria vibra com as ocupações de escolas públicas contra a PEC disso e daquilo. Uma parte se entusiasma e se emociona com a jovem Ana Júlia, aos 16 anos mais articulada que 90% de nossos congressistas. Uma outra parte não dá like no discurso de Ana Júlia a favor das ocupações e só deseja que seus filhos passem no Enem. Ninguém quer o adiamento das provas.*”. Nesse sentido, distribui ações distintas que vão da aprovação/desaprovação das manifestações até a aprovação dos filhos no Enem, incluindo as partes no todo sem especificá-las, por meio de construções como “*uma minoria*”, “*uma parte*” e “*outra parte*”.

Em seguida, retoma esses objetos de discurso sob a forma “*Ninguém*”, a fim de indicar que todos querem que as provas finais não sejam adiadas. Ao reuni-los em torno dessa ação, busca demonstrar que se trata de uma prioridade consensual, o que se torna prejudicial em sua avaliação pragmática por se tratar de uma ação orientada apenas para o resultado do processo escolar, sendo ainda delegada apenas à escola.

Paralelamente ao tratar do referente “*Ana Júlia*”, mobiliza um evento externo que também serve como prova evidencial em sua argumentação por acumulação, utilizando-o como uma forma ilustrativa de tematizar as ocupações nas escolas públicas a partir da divisão do país. Também mobiliza um elemento dóxico que remete ao ativismo estudantil como forma de reivindicar direitos e melhorias na educação pública, remetendo a uma concepção formativa do aluno que o capacite para o exercício da consciência cidadã.

No parágrafo posterior, explicita:

[E7] Movimentos estudantis por melhor ensino são legítimos em qualquer lugar do mundo. No Brasil ou na França – país em que quase todo ano alguma escola ou universidade é ocupada por estudantes em protesto –, os governos sempre reagem mal, a polícia abusa na repressão, a falta de diálogo é a tônica do processo, os exageros acontecem de lado a lado. Em Curitiba, o adolescente Lucas Mota, de 16 anos, morreu com uma facada desfechada pelo colega numa escola ocupada. Ana Júlia acusou os deputados de ter “as mãos sujas de sangue”. Precisa voltar a estudar lógica (AQUINO, 2016).

Em sua introdução, afirma que “*Movimentos estudantis por melhor ensino são legítimos em qualquer lugar do mundo.*”, direcionando seu escopo de valor de verdade baseado na generalização dos movimentos estudantis como uma iniciativa reconhecidamente legítima.

Após partir de um contexto global, argumenta pelo exemplo a fim de particularizar esse tópico: “*No Brasil ou na França – país em que quase todo ano alguma escola ou universidade é ocupada por estudantes em protesto –, os governos sempre reagem mal, a polícia abusa na repressão, a falta de diálogo é a tônica do processo, os exageros acontecem de lado a lado.*”. Em seguida, a partir dessa relação de alternância entre “*Brasil ou França*”, se direciona especificamente ao segundo por meio de outra alternância entre “*alguma escola ou universidade*”, a fim de indicar que são ocupadas por “*quase todo ano*”.

Finalizada a sua exemplificação, conclui que “*os governos sempre reagem mal, a polícia abusa na repressão, a falta de diálogo é a tônica do processo, os exageros acontecem de lado a lado.*”. Assim, lança mão novamente da acumulação para apresentar ações no intuito de que evidenciem uma reação negativa por parte do governo e da polícia,

além de caracterizar os exageros, em ambos os lados, como um aspecto acentuado nesse processo.

Por conseguinte, ao se voltar para o contexto do Brasil, L1E1 exemplifica: “*Em Curitiba, o adolescente Lucas Mota, de 16 anos, morreu com uma facada desfechada pelo colega numa escola ocupada. Ana Júlia acusou os deputados de ter “as mãos sujas de sangue”. Precisa voltar a estudar lógica.*”, fazendo alusão a mais um evento externo como evidência, o caso de extremismo que resultou no assassinato de um estudante, “o adolescente Lucas Mota”. A partir dessa asserção de partida, estabelece uma relação causal com a asserção seguinte: “*Ana Júlia acusou os deputados de ter “as mãos sujas de sangue”. Precisa voltar a estudar lógica.*”, no qual o laço inferencial parte da causa para a consequência:

A2 Ana Júlia acusou os deputados de ter “as mãos sujas de sangue” **porque** A1 [...] o adolescente Lucas Mota, de 16 anos, morreu com uma facada desfechada pelo colega numa escola ocupada.

Após essa explicação, L1E1 retoma o objeto de discurso “*Ana Júlia*”, constatando que “*Precisa voltar a estudar lógica.*”. Dessa maneira, distancia-se do assunto ao fazer uso do argumento *ad hominem* abusivo, no intuito de desqualificar o seu raciocínio, conferindo prestígio ao estudo da lógica enquanto utiliza um paralogismo. Tal estratégia é intensificada pelo uso de aspas em “*as mãos sujas de sangue*”, segmento cuja plausibilidade não é reconhecida em seu dizer, o que permite inferir que são muitos os culpados pelo ocorrido, incluindo a falta de diálogos e os exageros, os quais tendem a se tornar predominantes nas polarizações que surgem nesses cenários conflituosos.

Simultaneamente, com base em uma avaliação pragmática, avalia a capacidade de raciocínio do referente como um equívoco, o que também permite identificar um elemento dóxico baseado no prestígio da racionalidade lógica, a qual se tornaria necessária ao permitir uma melhor interpretação dos eventos pertencentes à realidade social.

No último parágrafo, atesta:

[E8] O maior desafio do Brasil transcende o combate à desigualdade. Resvala na falta de valores, que deveriam ser passados também pelas famílias. Nossa regra é o desvio de função. Escolas deveriam ensinar. Alunos deveriam estudar. Deputados e senadores não deveriam enforçar dias úteis nem roubar. Vereadores não deveriam aprovar sua própria aposentadoria especial. Prefeitos e seus aliados não deveriam rezar o pai-nosso e transformar Deus em correligionário, como fez o pastor Marcelo Crivella, de mãos dadas com tucanos, no Rio de Janeiro. Hospitais deveriam ter leitos, medicamentos, tomógrafos e ser centros de cura, não centros

de humilhação e doença, interditados pela vigilância sanitária. Policiais deveriam garantir a segurança, e não sair matando jovens inocentes. O desvio de função nos deixa sem teto e sem chão (AQUINO, 2016).

Na organização do argumento, se vale da asserção de partida: *“O maior desafio do Brasil transcende o combate à desigualdade. Resvala na falta de valores, que deveriam ser passados também pelas famílias. Nossa regra é o desvio de função.”*, indicando, em um eixo epistêmico, que o desvio de função é o grande problema a ser combatido, sobrepondo-se ao combate à desigualdade e a uma falta de valores que deveria ser suprida pela instância familiar e por outras que não especifica.

A fim de comprovar essa razão, L1E1 se vale novamente do argumento por acumulação ao apresentar evidências justapostas a partir de um eixo deôntico: *“Escolas deveriam ensinar. Alunos deveriam estudar. Deputados e senadores não deveriam enforçar dias úteis nem roubar. Vereadores não deveriam aprovar sua própria aposentadoria especial. Prefeitos e seus aliados não deveriam rezar o pai-nosso e transformar Deus em correligionário, como fez o pastor Marcelo Crivella, de mãos dadas com tucanos, no Rio de Janeiro. Hospitais deveriam ter leitos, medicamentos, tomógrafos e ser centros de cura, não centros de humilhação e doença, interditados pela vigilância sanitária. Policiais deveriam garantir a segurança, e não sair matando jovens inocentes.”* Pelo intermédio dessa estratégia persuasiva, estabelece associações entre a política e a falta de ética profissional e a política e a religião, fazendo alusão ao referente *“Marcelo Crivella”*, como outra fonte evidencial externa, à saúde e à vigilância sanitária e à segurança pública e aos assassinatos de jovens civis, estabelecendo correlações factuais entre esses setores/agentes da sociedade e suas respectivas ações e comportamentos.

Com base nessas estratégias argumentativas, em sua asserção de chegada, conclui: *“O desvio de função nos deixa sem teto e sem chão”*, incluindo o seu alocutário na encenação argumentativa e na conjuntura desse cenário, que é avaliado a partir do domínio pragmático ao ser mensurado como um propulsor de carências, como ilustra a indicação conjunta *“sem teto e sem chão”*.

Desse modo, finaliza a sua encenação argumentativa, a exposição de suas razões e o seu papel de terceiro em relação à temática do Escola Sem Partido, e também a busca pela resposta de uma pergunta argumentativa que tem como foco compreender o principal fator responsável pelos problemas da educação brasileira.

7.2 Os processos argumentativos em torno do Escola Sem Partido

As descrição da organização argumentativa do *corpus* permitiu a identificação de diferentes perguntas argumentativas, as quais, ao orientarem a busca por respostas, integrou-se ao desenvolvimento de papéis argumentativos na exposição de razões voltadas para a polêmica pública do Escola Sem Partido, a temática social e sensível posta em questão, isto é, em evidência na veiculação de diferentes pontos de vista.

Partindo desse cenário, apresentamos a seguir a compilação desses elementos:

Quadro 11: perguntas e papéis argumentativos na expressão da opinião

Texto base	Pergunta argumentativa	Papel argumentativo
T1	Há doutrinação comunista nos livros de história?	Oponente
T2	Quais são as intenções do Escola Sem partido?	Oponente
T3	A provação da lei do Escola Sem Partido é necessária?	Proponente
T4	Como seria o ensino nas escolas brasileiras se a lei do Escola Sem Partido fosse Aprovada?	Oponente
T5	Quais seriam as consequências da aprovação da lei do Escola Sem Partido?	Terceiro
T6	Qual é a ideologia do Escola Sem Partido?	Oponente
T7	Quais são as intenções do Escola Sem Partido?	Oponente
T8	A lei do Escola Sem partido é necessária?	Oponente
T9	A lei do Escola Sem Partido pode ser eficiente para combater casos de ideologização do ensino?	Terceiro
T10	Qual é o real problema da educação brasileira?	Terceiro

Fonte: elaborado pela autora.

Com base nessa ilustração, percebemos o funcionamento da polêmica como uma modalidade argumentativa, a qual possibilitou o estabelecimento de quadros de

questionamento diversificados inspirados pelo consenso e pelo dissenso em relação ao tema do ESP, por meio da expressão de posicionamentos distintos. Ainda, a construção argumentativa, por parte dos L1E1, se deu em torno da encenação de diferentes papéis argumentativos e de posicionamentos que se deram em torno do seu caráter biface em meio a relações entre discursos e contradiscursos.

Por conseguinte, sua realização pelo intermédio de textos opinativos de mídias informativas e sua filiação ao processo de deliberação pública se deu em uma relação argumentativa situada em um quadro problematológico orientado, em certa medida, por ideais pertencentes à ética cidadã (EMEDIATO, 2008), os quais acabaram se tornando necessários ao agir argumentativo dos agentes polemizadores (PLANTIN, 2003).

Nessa conjuntura, a faceta semântica do registro polêmico se mostrou indissociável de procedimentos direcionados à fundamentação da argumentação a partir de elementos relacionados ao consenso social, pelo intermédio de elementos socioculturalmente compartilhados e sedimentados em seus respectivos domínios de avaliação (CHARAUDEAU, 2014), os quais, em meio aos embates ideológicos, acabaram se tornando assimiláveis ao pertencerem a um saber comum. Nesse sentido, percebemos a predominância de avaliações orientadas pelo domínio do pragmático e pelo domínio do ético, como ilustramos a seguir:

Quadro 12: processos argumentativos e domínios de avaliação

Texto base	Domínio pragmático de avaliação	Domínio ético de avaliação
T1	<p>“Sem dúvida, o autoritarismo de Fidel Castro e seus companheiros é habitualmente minimizado pela esquerda.”</p> <p>Efeito negativo/positivo: minimizar o autoritarismo</p>	<p>“O estopim para a queda de Goulart não fica sem ser mencionado. O governo Goulart "não puniu" os marinheiros que promoviam manifestação no Sindicato dos Metalúrgicos da Guanabara nem os fuzileiros navais que se recusaram a reprimila.”</p> <p>Elemento moral/comportamental: A punição.</p>
T2	<p>“Todo mundo já falou do tema, principalmente para alertar contra a sua improcedência. Mesmo assim ele não saiu da agenda, impulsionado pela tentativa contumaz de fazer aprovar uma legislação específica para coibir a "doutrinação" nas escolas.”</p> <p>Efeito negativo/positivo: Ineficácia da discussão</p>	<p>“A "Escola sem partido" é uma insensatez, não tem pé nem cabeça.”</p> <p>Elemento moral/comportamental: A prudência.</p>
T3	<p>“Fará muito bem às escolas públicas uma lei para proteger alunos contra o proselitismo de professores, sejam</p>	<p>“O apreço à divergência de ideias é o bem mais valioso que professores podem transmitir aos alunos.”</p>

	esses professores fãs de Che Guevara ou do coronel Ustra.” Efeito negativo/positivo: Proteção contra o proselitismo	Elemento moral/comportamental: O bem mais valioso
T4	“Jango, como era conhecido, foi um presidente muito próximo de países com índole subversiva. Promoveu a desordem durante seu governo e incitou à divisão dos compatriotas entre ricos e pobres.” Efeito negativo/positivo: Promover a desordem e incitar a divisão dos compatriotas	“Leiam com muita atenção: “Os professores estão proibidos de promover qualquer opinião e preferência moral ou política”. Elemento moral/comportamental: A influência moral ou política.
T5	“Não sou simpático à lei da Escola sem Partido. Sou professor há 22 anos. Ela pode virar um belo sistema randômico de censura. Pais de alunos são imprevisíveis.” Efeito negativo/positivo: Se tornar um sistema randômico de censura.	“Você duvida? Se sim é porque anda alienado da realidade ridícula que o mundo está vivendo.” Elemento moral/comportamental: A alienação à realidade.
T6	“A proposta da Escola Sem Partido é impedir que os professores eduquem seus alunos com consciência crítica. É trocar Anísio Teixeira, Lauro de Oliveira Lima, Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Rubem Alves por Cesare Lombroso e Ugo Cerletto.” Efeito negativo/positivo Alteração extremada de referências teóricas.	“Nada mais tendencioso do que o Movimento Escola Sem Partido.” Elemento moral/comportamental A transparência.
T7	“No estado do Paraná, o Projeto de Lei Escola Sem Partido (606/2016) voltou à discussão. No dia 28 de novembro, a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa aprovou parecer favorável e em breve o projeto pode ser votado no plenário da Assembleia Legislativa (Alep). Essa provação (sic) contraria a Constituição Federal em seu artigo 206, que prevê “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]”.	“No estado do Paraná, o Projeto de Lei Escola Sem Partido (606/2016) voltou à discussão. No dia 28 de novembro, a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa aprovou parecer favorável e em breve o projeto pode ser votado no plenário da Assembleia Legislativa (Alep). Essa provação (sic) contraria a Constituição Federal em seu artigo 206, que prevê “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]”.
	Efeito negativo/positivo: Aprovar a votação de um PL tido como inconstitucional.	Elemento moral/comportamental O princípio.
T8	“O movimento Escola sem Partido parte do princípio - legítimo - de que o professor não pode ser aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover as suas concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.”	“O movimento Escola sem Partido parte do princípio - legítimo - de que o professor não pode ser aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover as suas concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.”

	Efeito negativo/positivo: Uso da audiência cativa para promoção ideológica.	Elemento moral/comportamental O princípio legítimo
T9	<p>“Em muitas escolas do país, a situação é mais grave. Cadeiras de humanas (sempre as ciências humanas!) são transformadas em verdadeiros palcos de pregação ideológico-política. Em geral de esquerda.”</p> <p>Efeito negativo/positivo: Transformação das cadeiras de humanas em palcos de pregação ideológico-política.</p>	<p>“Em resposta a isso, movimentos — em geral de direita — têm se formado para combater a doutrinação em sala de aula. Um exemplo é o Escola Sem Partido. Outro é o Projeto Escola Livre, aprovado pelos deputados estaduais de Alagoas: uma lei proíbe a doutrinação ou a indução de posições políticas e religiosas na sala de aula, podendo acarretar até mesmo a demissão do professor. Vitória da liberdade de pensamento? Tenho minhas dúvidas.”</p> <p>Elemento moral/comportamental A liberdade de pensamento</p>
T10	<p>“A educação é tão indigente, as instalações são tão precárias, o bullying é tão violento e o nível dos professores mal remunerados é tão baixo que o debate é desviado para a doutrinação política, religiosa e de gênero”</p> <p>Efeito negativo/positivo: Desvio do debate dos problemas da educação.</p>	<p>“Quando um professor age sem a ética necessária ao exercício da profissão, cabe ao coordenador pedagógico e ao diretor da escola cuidar do assunto, eventualmente inclusive com punições.”</p> <p>Elemento moral/comportamental A ética profissional</p>

Fonte: elaborado pela autora.

A partir desses elementos, observamos que os processos avaliativos, ao estarem centrados principalmente no domínio avaliativo do pragmático e no domínio avaliativo do ético, ilustraram uma recorrente postura axiológica dos L1E1 na encenação argumentativa, direcionando-se a aspectos factuais e circunstanciais sob uma perspectiva avaliativa baseada na dicotomia entre o bem e mal e por elementos morais e comportamentais orientados por um código moral externo e preexistente, legitimado pelo consenso social. Em meio a esse processo, o sensível se tornou partilhado em modos de ser, de pensar e de agir, tornando-se relevante para alguns e irrelevante para outros, em consonância com a polarização social evocada pelo tema polêmico.

Sob esses recortes, nos processos argumentativos orientados pelo pragmático, identificamos, por exemplo, a discussão de questões como: a minimização do autoritarismo nos livros de História pela esquerda [T1]; o apontamento da ineficácia nas discussões públicas do Escola Sem Partido [T2]; a aprovação da lei como uma via benéfica à proteção do proselitismo [T3]; a apresentação dos efeitos negativos de ações como a promoção da desordem e a incitação à divisão social [T4]; a hipótese de que a lei se oriente negativamente pela censura [T5]; a alteração radical de perspectivas teóricas na educação [T6]; a sugestão de ações favoráveis aos trâmites do PL após a indicação de sua inconstitucionalidade [T7]; o uso da audiência cativa dos estudantes pelos docentes [T8]; a

transformação da área de humanas em um instrumento de pregação político-ideológica [T9] e o desvio do debate dos problemas da educação na esfera pública [T10]. Com essa finalidade, percebemos que os L1E1 recorreram a elementos do próprio universo de discussão do ESP, a fim de polemizar os discursos circulantes presentes na esfera pública por meio da concordância, da discordância e da dúvida.

Em relação ao processos avaliativos orientados pelo domínio do ético, observamos a mobilização de elementos como a punição [T1], a prudência [T2]; um bem valioso [T3]; a influência moral ou política; [T4] a alienação à realidade [T5]; a transparência [T6]; o princípio [T7]; o princípio legítimo [T8]; a liberdade de pensamento e a ética profissional na representação de modelos de comportamentos e de condutas direcionados a agentes sociais diversificados, tais como o ex-presidente João Goulart, os professores, o alocutário, o movimento Escola Sem Partido e os parlamentares.

Além disso, tais aspectos nos permitiram compreender, a partir do lugar social da argumentação no discurso, sua associação a elementos dóxicos, e a configuração dessas evidências compartilhadas, as quais, ao serem legitimadas pelo consenso social, tornaram-se um componente necessário à racionalização do tema sensível e polêmico em questão.

Desse modo, também passaram a servir de base para a fundamentação da argumentação e para o estabelecimento de relações interdiscursivas orientados pelo conflitual:

[T1] O estopim para a queda de Goulart não fica sem ser mencionado. O governo Goulart "não puniu" os marinheiros que promoviam manifestação no Sindicato dos Metalúrgicos da Guanabara nem os fuzileiros navais que se recusaram a reprimi-la." (COELHO, 2019).

Nesse enunciado, L1E1, em seu papel de oponente, busca negar o pressuposto de que o referente "*O governo Goulart*" tenha agido de forma punitiva, conferindo a essa ação um sentido negativo. Com essa finalidade, baseia-se no elemento dóxico da opressão dos regimes políticos totalitários, estabelecendo uma refutação do contradiscurso, que tende a associá-lo, no campo discursivo da esquerda política, ao comunismo e às ações dessa natureza.

[T2] A "Escola sem partido" é uma insensatez, não tem pé nem cabeça (NOGUEIRA, 2018).

Na encenação argumentativa, L1E1, no papel de oponente, mobiliza o elemento dóxico da prudência como um elemento necessário à condução das ações em sociedade, a fim de indicar que a proposta do ESP, por não fazer sentido, se torna imprudente,

estabelecendo uma relação interdiscursiva com o contradiscurso ao declarar que se trata de uma insensatez.

[T3] Fará muito bem às escolas públicas uma lei para proteger alunos contra o proselitismo de professores, sejam esses professores fãs de Che Guevara ou do coronel Ustra (NARLOCH, 2016).

Nesse excerto, L1E1, no papel de proponente, evoca o elemento dóxico da proteção como uma ação necessária a ser tomada diante da ciência de situações ameaçadoras, representando-a como uma forma de defender os alunos do proselitismo. No âmbito interdiscursivo, se direciona ao discurso dos opositores do ESP, a fim de defender o seu papel de proponente e refutar que sua aplicação se direcionaria apenas a professores de esquerda.

[T4] Leiam com muita atenção: “Os professores estão proibidos de promover qualquer opinião e preferência moral ou política”. (BOULOS, 2018)

Nesse fragmento, L1E1, no papel narrativo de proponente do ESP, recorre ao elemento dóxico do poder da influência, problematizando-o como uma conduta nociva do agir docente ao ser orientada por suas preferências pessoais no âmbito moral e político. Assim, incorpora o discurso do ESP, o contradiscurso, ao seu dizer, a fim de validar, que tal conduta não é permitida.

[T5] Não sou simpático à lei da Escola sem Partido. Sou professor há 22 anos. Ela pode virar um belo sistema randômico de censura. (PONDÉ, 2018)

Na elaboração da proposição, L1E1, no papel de terceiro, também mobiliza o elemento dóxico da opressão, como uma forma de silenciamento que pode resultar da aprovação da lei, tornando-se um malefício. Nesse sentido, estabelece uma relação interdiscursiva com o campo do Escola Sem Partido, o contradiscurso, refutando a premissa de que não resultará em censura.

[T6] Nada mais tendencioso do que o Escola Sem Partido (BETTO, 2016).

Em seu agir argumentativo, L1E1, no papel de oponente, mobiliza o elemento dóxico da transparência como um componente necessário às ações voltadas para o coletivo, a fim de apontar que a proposta do ESP é motivada por intenções ocultas. Nesse sentido, direciona-se ao contradiscurso com a finalidade de apontar sua incoerência e refutar sua legitimidade.

[T7] Essa provação (sic) contraria a Constituição Federal em seu artigo 206, que prevê “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]” (COSTA, 2018).

Nesse fragmento, L1E1, no papel de oponente, recorre ao elemento dóxico do princípio como uma noção basilar no âmbito dos preceitos constitucionais ao indicar que a proposição do ESP é inconstitucional, direcionando-se ao discurso contrário a fim de contestar sua pretensa legalidade.

[T8] O movimento Escola sem Partido parte do princípio - legítimo - de que o professor não pode ser aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover as suas concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias (RAMAL, 2016).

Nesse enunciado, L1E1, no papel de terceiro, também mobiliza o elemento dóxico do princípio, qualificando-o como legítimo ao se direcionar às motivações do ESP enquanto leva em conta um aspecto do discurso contrário a partir de uma relação interdiscursiva com a sua proposição.

[T9] Em muitas escolas do país, a situação é mais grave. Cadeiras de humanas (sempre as ciências humanas!) são transformadas em verdadeiros palcos de pregação ideológico-política. Em geral de esquerda. (FONSECA, 2017)

Na encenação argumentativa, L1E1, no papel de terceiro, mobiliza o elemento dóxico da regularização como um componente necessário à atividade profissional, relacionando-o ao processo negativo de transformação da área de humanas em um meio de pregar suas ideologias. Desse modo, leva em conta uma premissa da doutrinação, ao apontar uma ação negativa dessa área, que se torna o contradiscurso.

[T10] Quando um professor age sem a ética necessária ao exercício da profissão, cabe ao coordenador pedagógico e ao diretor da escola cuidar do assunto, eventualmente inclusive com punições. (RAMAL, 2016)

Nesse enunciado, L1E1, no papel de terceiro, evoca o elemento dóxico da ética profissional ao considerar um pressuposto do discurso do ESP, o contradiscurso, apontando que o professor pode agir de forma antiética, com o intuito de estipular quem deve intervir na situação e a forma de fazê-lo.

Com base nesses fragmentos pontuais, percebemos um imbricamento entre os elementos do domínio avaliativo do pragmático e do ético com elementos dóxicos que evocam aspectos preexistentes no âmbito moral e comportamental, sendo integrados à encenação argumentativa e aos seus papéis. Dessa forma, observamos que a tomada de posição, no âmbito da polêmica pública, também se valeu de uma razão persuasiva situada em uma dimensão consensual ao ser perpassada por saberes em comum vinculados ao

funcionamento de uma razão prática, que se tornou uma evidência legitimada na discussão da temática tratada.

No funcionamento do componente dialógico, o aspecto biface da argumentação se mostrou subjacente à tomada de posição na construção opinativa, passando a compor a argumentatividade e a polemicidade dos textos. Nesse cenário, os movimentos argumentativos de ocupação, concessão e retorsão se voltaram para a encenação argumentativa do antagonismo interdiscursivo, como podemos observar a seguir:

Quadro 13: movimentos argumentativos voltados para o contradiscurso

Texto base	Ocupação	Concessão	Retorsão
T1	<p>“Mas não era irrazoável supor que parte do ensino de história no primeiro e segundo graus sofresse de alguma parcialidade factual.”</p> <p>“Revolução Cubana? Eis o que diz um livro de "autoria coletiva" (será isso comunismo?) publicado em 2018.”.</p> <p>" O livro acrescenta que, seis dias depois, "autoridades civis e religiosas" organizaram a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, "igualmente grande, (com) cerca de 300 mil pessoas".</p>	<p>“Ainda que eu considere assustadoras as intenções de quem defende o Escola sem Partido, tinha alguma desconfiança de que a bibliografia corrente fosse meio desequilibrada com relação, por exemplo, a Cuba ou ao governo João Goulart”</p>	<p>“Reprimir é coisa de fanáticos; de golpistas; pior. Usarei o termo? De comunistas.”</p>
T2	<p>“A "Escola sem partido" é uma insensatez, não tem pé nem cabeça. Tem servido para agitar os ambientes escolares e sensibilizar a opinião pública, que termina por ser levada a acreditar que as escolas são dominadas por professores "esquerdistas" que se dedicariam mais a doutrinar do que a ensinar.”</p>	<p>“Todo mundo já falou do tema, principalmente para alertar contra a sua impropriedade. Mesmo assim ele não sai da agenda, impulsionado pela tentativa contumaz de fazer aprovar uma legislação específica para coibir a "doutrinação" nas escolas.”</p> <p>“Há algo de verdade na acusação de que se faz "doutrinação" nas escolas? Pode ser, mas com certeza é muito pouco, casos isolados que certamente se devem à formação precária dos professores envolvidos, a falhas dos concursos de acesso, à falta de supervisão</p>	

		e controle pedagógico, à inexperiência.”	
T3			<p>“Suponha que, na escola pública do seu filho, o professor de história é fã de Jair Bolsonaro. Ele ensina que o governo militar não foi uma ditadura, e sim uma democracia que fez muito bem ao matar comunistas. Na prova de fim de ano, seu filho dá uma opinião diferente – e leva zero. Você reclama à diretoria, que dá razão ao professor e diz a você:</p> <p>– Escola sem pensamento crítico não é escola!”</p> <p>“Geralmente contrários à privatização, professores de esquerda privatizam o espaço público quando usam a sala de aula para pregação política. Muitos deles mal percebem a diferença entre ensino e doutrinação.”</p>
T4	“Os militares tiraram Jango do poder para evitar a infiltração comunista e restaurar a ordem no País. Tudo dentro da lei, como pode ser lido no discurso do presidente do Supremo Tribunal Federal do dia 2 de abril.”		
T5	<p>“Minha oposição à lei da Escola sem Partido não é porque eu não saiba que grande parte dos professores prega marxismo e similares em sala de aula. Prega sim”.</p> <p>“Com isso não quero dizer que professores marxistas de história mentindo pura e simplesmente ou restringindo o acesso a múltiplas “narrativas” (como é chique falar agora) sejam a principal questão no Brasil de hoje em dia.”</p>	<p>“A educação piorou muito depois que os professores resolveram pregar em sala de aula em vez de ensinar rios e capitais dos estados e países. Simples assim. Mas, aumentar o mercado jurídico no país é um engano grave. Já somos presas demais do crescente lobby jurídico, para não ver isso.”</p> <p>“Existem muitas outras, como economia, corrupção, violência urbana, e outras mais. Mas, a formação educacional ideologicamente enviesada, por exemplo, faz muita gente “educada” abraçar movimentos como o Lula Livre, achando lindo.”</p>	
T6			“Na verdade, muitos “sem partido” são partidários de

			ensinar que nascemos todos de Adão e Eva; homossexualidade é doença e pecado (e tem cura!); identidades de gênero é teoria promíscua; e o capitalismo é o melhor dos mundos.”
T7	“A lei “Escola Sem Partido”, ao amordaçar os professores abre caminho para que os governantes de plantão aprofundem os ataques à educação.”	“Em novembro de 2018, o governador do Paraná emitiu nota contra o referido projeto de lei. Ainda assim, os deputados da Comissão de Educação da Alep insistem em aprovar a lei.”	
T8	“Podemos imaginar um sem número de situações absurdas: por exemplo, famílias processando escola e professor porque este mencionou determinado pensador, ou porque não deu o mesmo tempo de aula sobre o pensador “concorrente”, ou porque a prova trazia questões sobre determinada linha político-econômica, e assim por diante.” “Acreditar que existe educação “neutra” é ingenuidade.”	“Acreditar que existe educação “neutra” é ingenuidade. Mas é possível, sim, abordar os mais diversos temas e autores de forma instigante e, ao mesmo tempo, respeitosa da autonomia do estudante, estimulando-o a fazer uma leitura crítica da realidade e, com liberdade e consciência, se posicionar como cidadão. Professores com ética e bom senso fazem isso todos os dias.”	
T9	“Cadeiras de humanas (sempre as ciências humanas!) são transformadas em verdadeiros palcos de pregação ideológico-política. Em geral de esquerda.”	“Existe um problema de politização militante no ensino público? Sim. Mas a solução não passa por mais Estado.” “Ideias ruins são vencidas não com o silêncio forçado, mas com ideias melhores. Mãos à obra!”	
T10		“A escola escolhida por meus pais estava longe de ser a ideal – mas os professores eram excelentes.”	

Fonte: elaborado pela autora.

Por meio da análise desses fragmentos, notamos que esses recursos argumentativos voltados ao discurso contrário resultaram de diferentes visadas persuasivas dos L1E1. No caso da ocupação, o movimento de antecipação se direcionou tanto à neutralização de um ponto contraditório do próprio discurso quanto à antecipação de uma

contradição do contradiscurso. O primeiro uso também se mostrou endereçado ao alocutário, a fim de resguardar a imagem do formador de opinião, enquanto o segundo, identificado com mais recorrência, se deu principalmente por meio do emprego de aspas, permitindo a marcação pontual de elementos conflituais no âmbito da polêmica do ESP, perfazendo suas facetas enunciativo-pragmática e semântica.

Em relação à concessão, seu uso pelos L1E1 permitiu conferir ao registro polêmico um tom moderado ao levar em conta premissas do contradiscurso, favorecendo a projeção de um *ethos* de cooperação no tratamentos da discussão e na exposição de razões, a fim de legitimar o seu estatuto de autoridade de maneira virtuosa ao explorar a face sociogenérica do registro polêmico.

No que diz respeito ao movimento de retorsão, o investimento subjetivo mostrou-se mais acentuado ao conferir ao contradiscurso uma interpretação oposta baseada em um processo de reformulação, o qual se mostrou viável aos arranjos persuasivos na encenação argumentativa da incoerência, principalmente em relação às facetas enunciativo-pragmática e semântica exploradas pelos L1E1 na condição de agentes polemizadores.

De maneira concomitante, a organização argumentativa apresentou a busca por uma razão demonstrativa, baseando-se principalmente em encadeamentos causais⁹⁴ e/ou correlações factuais:

Quadro 14: a causalidade na organização argumentativa

Texto base	Demonstração baseada na causalidade	Demonstração baseada na correlacionalidade
T1	A1 Vêm de editoras de grande porte, como a Moderna e a Ática, portanto A2 imagina-se que tenham alta circulação. Elo inferencial: consequência	Se há uma "guerra cultural" pela "hegemonia gramsciana" do "marxismo", que os incomodados reajam pelo debate, com seus próprios livros e publicistas. Forma demonstrativa: Exceção factual
T2	A1 A Escola Sem Partido tem servido para A2 agitar a escola e sensibilizar a opinião pública. Elo inferencial: consequência	Não foi identificada.
	A1 Cria novos problemas e nenhuma solução porque A2 estreita a ideia de religião. Elo inferencial: causa	

⁹⁴ Para estabelecer a anotação lógica, foram feitas alterações pontuais em alguns enunciados.

T3	<p>A1 Uma lei fará muito bem às escolas públicas para A2 proteger os alunos contra o proselitismo de professores.</p> <p>Elo inferencial: finalidade</p>	Não foi identificada.
	<p>A1 Os professores são pagos para A2 preparar os alunos ao debate, a tolerância e a ideias divergentes.</p> <p>Elo inferencial: finalidade</p>	
T4	<p>A1 As salas de aula de todas as escolas do Brasil têm um cartaz como este por causa da A2 nossa luta.</p> <p>Elo inferencial: causa</p>	<p>Sem dúvida, o que teve mais dificuldades em manter a Constituição e conter a subversão foi o terceiro da lista: o general Costa e Silva. [...].</p> <p>Em dezembro de 68, foi obrigado a decretar o Ato Institucional nº 5 para assegurar a ordem pública.</p> <p>Forma demonstrativa: correlação factual</p>
T5	<p>A1 Não sou simpático à lei da Escola Sem Partido porque A2 ela pode virar um belo sistema randômico de censura.</p> <p>Elo inferencial: consequência</p>	<p>Meu argumento, ao contrário do que podem pensar inteligentinhos de direita e de esquerda, é profundamente conservador, no sentido que o conceito tem na filosofia britânica a partir do século 19 –o conceito sem a palavra surge no final do 18 com Edmund Burke (1729-1797), a palavra surge na França nos primeiros anos do século 19, segundo o historiador das ideias Russel Kirk (1918-1994).</p> <p>Forma demonstrativa: correlação conceitual</p>
T6	<p>“A1 A proposta da Escola Sem Partido é impedir que os professores eduquem seus alunos com consciência crítica. Portanto A2 É trocar Anísio Teixeira, Lauro de Oliveira Lima, Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Rubem Alves por Cesare Lombroso e Ugo Cerletto.”</p> <p>Elo inferencial: consequência:</p>	Não foi identificada.
T7	<p>“A2 Em breve o projeto pode ser votado no plenário da Assembleia Legislativa (Alep) porque A1 a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa aprovou parecer favorável.”</p> <p>Orientação inferencial: causa</p>	<p>No século 18 e 19, o Iluminismo também alimentou o otimismo com as ciências e com as técnicas. No entanto, no século 20 e 21, muitos desses avanços foram responsáveis pela concentração de renda, pelo aumento da pobreza, legitimou imperialismos, colonialismos e, ainda hoje, não foram suficientes para que problemas como a fome, sejam resolvidos, visto a lógica capitalista do acúmulo.</p> <p>Forma demonstrativa: correlação factual</p>

T8	<p>“A1 Famílias processando a escola e o professor porque A2 mencionou determinado pensador. A1 Famílias processando a escola e o professor porque A2 não deu o tempo de aula sobre o pensador “concorrente”. A1 Famílias processando a escola e o professor porque A2 a prova trazia questões sobre determinada linha político-econômica, e assim por diante.”</p> <p>Elo inferencial: causa</p>	<p>Preocupam, nesta discussão, as interpretações radicais, que podem derivar no patrulhamento ideológico.</p> <p>Forma demonstrativa: correlação factual</p>
T9	<p>A1 Em resposta a isso movimentos — em geral de direita — têm se formado A2 para combater a doutrinação em sala de aula.”</p> <p>Elo inferencial: finalidade</p>	
T10	<p>A1 No Brasil privilegiado, os pais nunca pensam em matricular seus filhos em escolas públicas [...] porque A2 Acham o ensino pior e antiquado, acham as instalações hor-ro-ro-sas e não querem que seus pimpolhos percam o ano letivo por greves de professores e funcionários ou por ocupações de colegas.</p> <p>Elo inferencial: causa</p>	<p>A educação é tão indigente, as instalações são tão precárias, o bullying é tão violento e o nível dos professores mal remunerados é tão baixo que o debate é desviado para a doutrinação política, religiosa e de gênero”</p> <p>Forma demonstrativa: correlação factual</p>

Fonte: elaborado pela autora.

A partir dos enunciados acima, percebemos que a justificação de razões, em seu caráter explicativo, foi orientada por relações de causalidade baseadas na dedução, por meio de encadeamentos organizados logicamente ou pelo intermédio de conteúdos proposicionais que pudessem gerar esse valor, como no caso das correlações, ilustrando que ambos os recursos apresentaram seus efeitos pragmáticos no âmbito da significação, estando à disposição das intenções persuasivas dos L1E1 ao se constituírem como lógicas argumentativas demonstrativas.

Nesse sentido, cabe ilustrar que o uso da explicação como estratégia argumentativa também pode ser identificado em outras elaborações, como na explicação por cálculo: “Dados publicados pelo IBGE, em 2018, apontam para o crescimento da pobreza no Brasil, chegando a 15 milhões de pessoas.” [T7]; na explicação hipotética: “Doutrinação” é um

termo vago, que pode significar desde o professor que hostiliza alunos que pensam diferente dele até a mera expressão de opinião em sala de aula.” [T9]; na explicação pragmática: “Mãe briga e chora por não ter onde alojar filhos em idade escolar.”; e pelo exemplo: “Como ninguém é juiz de si mesmo, até a minha avó de 102 anos tem ideologia.”, as quais também se mostraram pertinentes à explanação de razões na representação da opinião, com o intuito de justificá-la.

Outro aspecto a ser considerado foi o uso de argumentos paralógicos no funcionamento argumentativo da polêmica, cujos usos, ainda que de forma pontual, também dependeram de seus respectivos efeitos pragmáticos na produção de sentidos, a partir de um estímulo inferencial orientado por uma racionalidade indutiva. Com base nessa conjuntura, apresentamos abaixo os argumentos do tipo *ad hominem* identificados com maior recorrência na análise dos textos:

Quadro 15: compilação dos argumentos *ad hominem*

Texto Base	Excerto	Forma do argumento
T1	Sem dúvida, o autoritarismo de Fidel Castro e seus companheiros é habitualmente minimizado pela esquerda, e não sou cego a ponto de negar que professores de humanidades, em geral, educaram-se sob a influência de Marx.	<i>Ad hominem</i> abusivo
T4	Jango, como era conhecido, foi um presidente muito próximo de países com índole subversiva. Promoveu a desordem durante seu governo e incitou à divisão dos compatriotas entre ricos e pobres.	<i>Ad hominem</i> abusivo
T5	Você duvida? Se sim é porque anda alienado da realidade ridícula que o mundo está vivendo.	<i>Ad hominem</i> abusivo
	Mas, a formação educacional ideologicamente enviesada, por exemplo, faz muita gente “educada” abraçar movimentos como o Lula Livre, achando lindo.	
	Com isso não quero dizer que professores marxistas de história mentindo pura e simplesmente ou restringindo o acesso a múltiplas “narrativas” (como é chique falar agora) sejam a principal questão no Brasil de hoje em dia.	
	Meu argumento, ao contrário do que podem pensar inteligentinhos de direita e de esquerda, é profundamente conservador.	
	Quem a defende parece não entender que lei em matéria de costumes é como um elefante em loja de cristais. Outra área em que lei é como um elefante em loja de cristais é no campo dos afetos.	

T6	Nada mais tendencioso do que o Movimento Escola Sem Partido. Basta dizer que um de seus propagadores é o ator de filmes pornô Alexandre Frota.	<i>Ad hominem</i> abusivo
	Não há ninguém sem ideologia. Há quem se julgue como tal, assim como Eduardo Cunha se considera acima de qualquer suspeita.	
T7	O futuro ministro da educação do governo eleito afirmou que os jovens precisam sair do “segundo grau” (palavras do ministro) direto para o mercado de trabalho.	<i>Ad hominem</i> circunstancial
	Outra questão é como isso será fiscalizado. Fiscais de neutralidade ideológica em sala de aula são uma imagem impensável de tão orwelliana [...].	
T10	. Ana Júlia acusou os deputados de ter “as mãos sujas de sangue”. Precisa voltar a estudar lógica	<i>Ad hominem</i> abusivo

Fonte: elaborado pela autora.

Partindo das configurações dos quadros 9 e 10, percebemos o uso de duas lógicas argumentativas, uma baseada na dedução e outra na indução. Assim, na primeira foi possível identificar uma exposição de razões com a intenção de se mostrar organizada por meio de correlações causais, enquanto a segunda, ao partir da argumentação *ad hominem*, ilustrou um funcionamento acentuado do aspecto conflitual da polêmica enquanto modalidade argumentativa, ao se basear na figura da pessoa, o objeto de discurso que foi colocado em questão.

Em ambos os casos, a elaboração proposicional resultou de um investimento subjetivo e persuasivo direcionado à mesma temática, o Escola Sem Partido, e ao mesmo fim sociocomunicativo, a expressão da opinião, legitimada pela instituição do gênero, pelo contrato sociocomunicativo do ato de linguagem e pelo contrato da instância midiática.

Nesse sentido, se no primeiro caso somos levados a considerar que o engajamento se mostrou mais disposto à discussão, o mesmo não ocorre com o segundo, uma vez que a própria indisposição parece conferir força ao argumento, direcionando-se a uma *erística* que encontra prazer no enfrentamento (ANGENOT, 2013, p 150). Entretanto, a efetividade ou não efetividade desses diferentes regimes de racionalidade requer considerar sua análise contextualizada, uma vez que uma razão que não se oriente pela lógica não deixa de apresentar uma razão persuasiva.

Com o objetivo de ilustrar suas funcionalidades e seus usos pelos L1E1, retomaremos alguns desses enunciados:

Na elaboração de T4, no enunciado “*Jango, como era conhecido, foi um presidente muito próximo de países com índole subversiva. Promoveu a desordem durante seu*

governo e incitou à divisão dos compatriotas entre ricos e pobres.”, o argumento *ad hominem* abusivo integrou um universo narrativo em que seu uso, a partir da grade semântica do contradiscurso, também se tornou irônico, conferindo certa função ao seu emprego como um componente da diegese, atenuando, de certa forma, o seu aspecto impolido.

No fragmento de T5, texto no qual o uso desse argumento se mostrou mais recorrente, observa-se que, no enunciado: *“Você duvida? Se sim é porque anda alienado da realidade ridícula que o mundo está vivendo.”*, a desqualificação é direcionada ao alocutário, ilustrando uma postura erística que busca atestar, de qualquer forma, a veracidade do argumento, mesmo que o leitor possa abandonar a leitura do texto por se sentir ofendido ao ser desqualificado e tratado de forma descortês.

Em relação ao seu uso em T6, no fragmento *“Nada mais tendencioso do que o Movimento Escola Sem Partido. Basta dizer que um de seus propagadores é o ator de filmes pornô Alexandre Frota.”*, no qual o enunciado integra o primeiro parágrafo do texto, o emprego do argumento *ad hominem* abusivo pode ser entendido como uma estratégia polêmica de captação. Nesse sentido, o aspecto contratual explorado é o estatuto de agente de polemicidade, o que não desconfigura o seu uso como uma forma de desqualificar o objeto de discurso.

No enunciado de T7: *“O futuro ministro da educação do governo eleito afirmou que os jovens precisam sair do “segundo grau” (palavras do ministro) direto para o mercado de trabalho.”*, nota-se que essa estratégia argumentativa é direcionada ao objeto de discurso a partir do apontamento de um erro no emprego de uma nomenclatura. Assim, busca explorar um aspecto pontual relacionado a sua futura ocupação em um órgão público relacionado à educação, a fim de desqualificá-lo por meio do argumento *ad hominem* circunstancial.

No fragmento de T9: *“Outra questão é como isso será fiscalizado. Fiscais de neutralidade ideológica em sala de aula são uma imagem impensável de tão orwelliana. [...]”*, é possível identificar o uso do argumento *ad hominem* direcionado ao objeto de discurso *“Fiscais de neutralidade ideológica”*, cuja designação, no âmbito da polêmica, já possui um juízo depreciativo. No entanto, L1E1 também se vale de uma analogia literária *“uma imagem impensável de tão orwelliana.”*, a qual acaba conferindo certo prestígio ao seu argumento, podendo se destacar em relação ao paralogismo.

Já no enunciado de T10: *“Ana Júlia acusou os deputados de ter “as mãos sujas de sangue”. Precisa voltar a estudar lógica”*, L1E1 também busca desqualificar a pessoa do

referente por meio desse argumento, direcionando-se ao seu raciocínio, porém, ao se valer de um paralogismo, mostra-se impertinente diante da sua proposição, uma vez que contraditoriamente aponta a necessidade de estudar a lógica, conferindo-lhe prestígio.

A partir desses apontamentos, percebemos que as utilizações do argumento do tipo *ad hominem*, inspiradas no aspecto conflitual da polêmica, demonstraram que, mesmo no caso de “não tratem do assunto”, esses podem se relacionar a outros elementos confluentes que passam a se integrar à produção de sentido e aos seus efeitos pragmáticos, podendo intensificá-los ou enfraquecê-los.

Por conseguinte, com base na retomada de elementos lexicais pertencentes aos dois quadros anteriores, tais como palavras isoladas como: *lei*, *escolas públicas*, *debate*, *tolerância*, *cartaz*, *constituição*, *subversão*, *proposta*, *projeto*, ao remeterem a fatores sociais, políticos e históricos, percebemos a identificação de elementos nucleares associáveis à proposta do Escola Sem Partido e a posicionamento favoráveis e contrários à sua proposta.

No âmbito da discussão, o substantivo “*lei*” se tornou uma proposição direcionada a combater um processo designado como doutrinação, o qual também serviu para o substantivo projeto. As escolas públicas se tornaram o centro dessa ação, uma vez que não se direcionava às escolas particulares. Por sua vez, o “*debate*” se tornou um termo reformulável em vários sentidos, podendo ser: necessário, desviado, urgente, desnecessário, em conformidade com as questões e as razões argumentativas que se deram em torno dessa palavra nuclear.

. Nesse cenário, ao passarem a circular repetidamente e continuamente, integrando-se aos arsenais argumentativos, esses elementos também foram ressignificados em conformidade com os alcances de sua discussão na realização dos atos de linguagem. Por isso, ao se tornarem alvo de estratégias discursivas, pelos sujeitos comunicantes, também passaram a receber seus arranjos subjetivos e persuasivos na representação discursiva do antagonismo, figurando em construções lexicais como: “*ideias divergentes*”, “*intelligentinhos de direita e esquerda*”, “*sistema randômico de censura*”, “*famílias processando a escola*”, “*doutrinação política, religiosa e de gênero*”, “*pensador concorrente*”, “*interpretação radicais*”, “*patrulhamento ideológico*”, “*parecer favorável*” e “*Brasil privilegiado*”.

Por essa via, em que o embate se mostrou nomeável, referenciável, designável, identificável e repetível ao condensar posicionamentos e perspectivas orientadas pelas ideologias, a polêmica também passou a se decompor nas filiações discursivas que circularam na esfera pública, passando a gravitar, nos domínios de seu perímetro, sob os

moldes mais ou menos fixos de campos discursivos e de formações discursivas, instâncias em que o novo pode se perceber, de certa forma, como o mesmo, e a polêmica, em sua efervescência, integrou-se a diferentes regimes de racionalidade e partilhas do sensível.

Nesse sentido, consideramos que os arsenais argumentativos funcionaram como indexadores conflituais no tratamento midiático dado ao tema polêmico investigado, uma vez que se tornaram rapidamente reconhecíveis em um determinado espectro de discussão perpassado por uma conjuntura social, cultural e histórica, servindo como matéria-prima para agentes polemizadores orientados pelas dissensões ideológicas e por suas bifurcações pelas vias da significação e a da interdiscursividade.

Paralelamente, o funcionamento da ideologia, como arsenal argumentativo, também se integrou à soma empírica de enunciados que constituíram o discurso circulante, passando a se relacionar às suas funções de poder e contrapoder na e pela institucionalização do discurso, às suas formas de manutenção de modos de existência pelas representações cotidianas e às suas dramatizações inspiradas na elaboração de imagens da instância interpretante (CHARAUDEAU, 2013).

Ao longo deste capítulo, desenvolvemos a etapa de análise interpretativa do *corpus*, partindo de sua descrição prévia. Iniciamos de sua organização enunciativa para, posteriormente, tratar de sua organização argumentativa. Após esse percurso, apresentaremos os nossos apontamentos finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na elaboração desta pesquisa, buscamos investigar as faces e as vozes da polêmica pública em torno da temática do Programa Escola Sem Partido na construção da opinião midiática em 10 textos de mídias informativas digitais, com o objetivo de compreender suas funções na organização enunciativa e na organização argumentativa do discurso. Para tal, elencamos como objetivos específicos: analisar a organização enunciativa dos textos selecionados, considerando a gestão de pontos de vista, as posturas enunciativas, os comportamentos modais e a construção de objetos de discurso; analisar a organização argumentativa, levando em conta a sua inserção em domínios avaliativos, a mobilização de elementos dóxicos e os usos de argumentos e raciocínios na relação do discurso com o seu contradiscurso e também relacionar aspectos voltados à organização enunciativa e à organização argumentativa do *corpus* ao tratamento discursivo do tema polêmico e à opinião discutida em público.

Após analisarmos a sua organização enunciativa, notamos que o caráter multifacetado da polêmica emergiu de sua constituição como uma modalidade discursiva, a qual permitiu gerir o conflito e estabelecer tomadas de posição a partir da discursivização de atitudes responsivas ativas em torno de seu componente central, o dialogismo, o qual se tornou envolto por todo um espectro de discussão.

Por meio de sua análise, constatamos que a gestão dialógica interna mostrou-se essencial à encenação discursiva do antagonismo. A mobilização de enunciadores locutores e principalmente de enunciadores não-locutores permitiu a circulação de diferentes pontos de vista, os quais foram integrados à hierarquização do sentido na cadeia enunciativa. No que diz respeito especificamente aos enunciadores sem voz, observamos que o desenrolar de sua utilização acentuada se deu em meio a um processo de saturação semântica, no qual a instância intratextual tornou-se um vetor de perspectivas e percepções moldadas a partir dos locutores principais.

Nesse cenário, a responsabilidade enunciativa, no desenrolar da encenação linguageira, mostrou-se um elemento necessário à investigação do discurso midiático e da elaboração da opinião, uma vez que esses enunciadores, que disseram sem dizer, funcionaram como fonte de validação de diversos PDV. Tal processo, ao se dar em concomitância com o regime de apagamento enunciativo e o predomínio de enunciações objetivantes, também viabilizou o apagamento da expressão marcada da subjetividade na faceta enunciativo-pragmática do registro polêmico.

Por isso, consideramos que os arranjos subjetivos interferem na responsabilidade enunciativa, uma vez que, nas discussões públicas, as mídias informativas digitais possuem uma ampla visibilidade e uma imensurável capacidade de alcance. Nesse sentido, podem moldar, na instância interpretante, outras subjetividades a partir da propagação de pontos de vista, noções, definições e modelos de conduta e comportamento, tornando ainda a opinião individual indissociável da opinião coletiva na faceta sociogenérica da polêmica.

Por conseguinte, a ramificação das posturas enunciativas sob formas de sobre-enunciação, subenunciação e coenunciação permitiu gradualizar a concordância e a discordância em um eixo global, que se mostrou circundado pelos pólos do dissenso e do consenso. Desse modo, foi possível identificar relações de discordância discordante entre PDV opostos, guiados por um antagonismo discursivo baseado na oposição entre o discurso e o seu contradiscurso e também pelo simulacro elaborado por um discurso-agente em relação a um discurso-paciente. Assim, essas intercorrências ilustraram a relevância da faceta semântica do registro polêmico, que se tornou um componente

transitável entre a plasticidade da materialidade do sentido e a dinamicidade do processo de significação.

A partir desse engendramento, foram estabelecidas posturas de coenunciação em relação aos PDV de hiperenunciadores, instâncias enunciativas que, apesar de também não possuírem voz, serviram de base para a validação de dizeres circulantes reconhecíveis à sabedoria popular, evocando saberes do cotidiano legitimados pelo uso, os quais, por sua vez, também foram direcionados aos sujeitos interpretantes, com a finalidade de estabelecer identificações coletivas.

No que diz respeito ao dialogismo externo, percebemos que as relações interdiscursivas e intertextuais também foram orientadas pelos moldes da polêmica pública, retomando discursos de diferentes campos do conhecimento, da sabedoria popular, do campo pedagógico, do campo religioso, do campo legislativo, do campo midiático, do campo social e do campo cultural, os quais, ao resultarem da seleção estratégica dos L1E1, sob a ótica do antagonismo, serviram de base para o estabelecimento de relações de oposição e/ou assimilação de acordo com a hierarquização dos PDV.

Paralelamente, entendemos que a atualização modal se tornou uma ferramenta indispensável à investigação da expressão da subjetividade, viabilizando modos de dizer encenados de forma objetivante e subjetivante, os quais se tornaram necessários à representação de saberes, apreciações, deveres, possibilidades e necessidades, com base na confluência de modalidades distintas e na propagação de valores modais.

Nesse engendramento, levando em conta o predomínio da modalidade epistêmica e a sua integração ao discurso circulante da esfera pública, a representação enunciativa de saberes objetivos ocorreu de forma predominante, ilustrando a veiculação de saberes ônticos direcionados à construção discursiva de seres, percepções, eventos e processos de uma realidade externa. Essa, ao ser predicável, serviu de base para diferentes epistemes, as quais figuraram entre agentes, ações e processos basilares ao registro polêmico.

Ademais, em meio aos modos de dizer e às categorias lexicais, destacou-se o recorrente uso da modalidade autonímica, a qual foi direcionada à autorrepresentação do dizer e das suas não coincidências, permitindo a marcação do embate discursivo na superfície textual. Ao se constituir como uma estratégia recorrente de ressignificação e reformulação do sentido, também ilustrou o funcionamento da faceta semântica do registro polêmico em dizeres não coincidentes.

Notamos ainda que a referenciação, por sua vez, serviu de base para a representação de objetos de discurso que foram elaborados intencionalmente a partir de categorias da língua semantizadas em sua dimensão de uso, permitindo a expressão da subjetividade por meio de subjetivemas e designações. Tais processos enunciativos se mostraram orientados não só pelas ideologias, mas também pelas polarizações sociais e pelas dicotomizações.

Por conseguinte, a análise da organização argumentativa permitiu a identificação de uma dimensão axiológica acentuada suscitada pela temática do Escola Sem Partido, com o predomínio de processos avaliativos pertencentes ao domínio do pragmático e do ético. Nesse processo, o funcionamento da polêmica como modalidade argumentativa também se orientou pelo dialogismo constitutivo e pelo dissensual como matéria para a representação de imagens de atores sociais polarizados e de intenções ideológicas dicotomizadas entre o benéfico e o maléfico, o útil e o inútil.

Outrossim, a encenação argumentativa lançou mão de aspectos morais e comportamentais em dizeres que buscaram estar em conformidade com aspectos orientados pelo consenso social. Sendo assim, essa busca também mobilizou elementos dóxicos que se tornaram basilares à argumentação, funcionando como evidências compartilhadas reconhecidas e legitimadas pela cognição social na racionalização da polemicidade e da sensibilidade.

Também identificamos processos como a elaboração de perguntas, a busca por respostas e o desenvolvimento de papéis argumentativos orientados por um componente dialógico constitutivo no confronto do discurso com o seu contradiscurso, permitindo a gestão do conflito e a expressão de pontos de vista diversificados. Concomitantemente, movimentos argumentativos como a ocupação, a concessão e a retorsão foram recorrentes na tomada de posição, servindo como recursos persuasivos para atitudes das mais moderadas às mais incisivas na explicitação pública de razões.

Simultaneamente, foram identificados argumentos direcionados ao estabelecimento de relações e correlações baseados predominantemente em uma racionalidade demonstrativa, a qual se mostrou viável à justificação de proposições sobre a realidade, pelo intermédio de uma lógica argumentativa dedutiva endereçada à representação de objetos de acordo organizados estrategicamente.

A encenação argumentativa também se deu em torno de argumentos paralógicos, os quais permitiram a identificação pontual da argumentação ad *hominem* como forma de desqualificar o outro. Tal recurso, ainda que tenha apresentado impertinências, não deixou

de gerar efeitos de sentido no contexto discursivo do embate, servindo ao projeto de fala dos sujeitos argumentantes. Desse modo, a validade argumentativa dos regimes de racionalidade operou de forma dependente das circunstâncias internas e externas de sua realização, por meio de diferentes lógicas argumentativas que se apresentaram como verossímeis pelos agentes polemizadores, pelo intermédio de uma margem de manobra apoiada no caráter institucional do texto opinativo.

No que diz respeito à ideologia, constatamos que serviu de base para a composição de arsenais argumentativos direcionados à construção persuasiva da opinião, tornando-se matéria-prima para a compilação de elementos conflituais. Por meio de sua integração ao social, o componente ideológico foi sendo legitimado na e pela prática sociocomunicativa, a qual se integrou à topografia do espaço público. Tal intercorrência se deu a partir de escolhas lexicais reconhecíveis, as quais permitiram moldar representações discursivas variadas, funcionando como ponto de encontro e de desencontro entre vozes dissidentes.

Considerando tais fatores, percebemos que a problematização da educação, sob a ótica de ideologia, permitiu o estabelecimento de embates discursivos que, embora tenham se dado pelas vias do contraditório, também se mostraram tributários de um consenso social orientado pela avaliação de ações e condutas, viabilizando a manifestação de uma racionalidade prática reguladora. Sendo assim, é preciso considerar que a mobilização de princípios e valores, tidos como normas de conduta e de comportamento, não se torna imune aos arranjos subjetivos e aos entraves ideológicos, principalmente quando a construção da opinião busca racionalizar uma questão complexa e sensível, a fim de apresentar respostas objetivas.

Diante do exposto, pontuo que a inquietação sentida inicialmente por mim com o surgimento do Programa Escola Sem Partido permanece diante dos resultados obtidos em nosso estudo, dado que o espectro de discussão da temática mostrou-se viável à reafirmação de um antagonismo justificado socialmente, historicamente e culturalmente, pois o continuum em que se encontra a educação é perpassado por descontinuidades.

Nesse cenário, percebo que a recorrência de palavras-chave como neutralidade, doutrinação e ideologia, com suas combinações e derivações, constitui-se como um ponto centralizado nesse processo, orientando a busca por posicionamentos favoráveis, contrários ou moderados. A razão pública tornou-se, de certo modo, dependente da lógica normativa do discurso político, na qual esses elementos lexicais foram utilizados a serviço de suas disputas. Assim, se é possível conceber o funcionamento coercitivo do discurso como uma forma de hegemonia, com as disputas políticas em torno da educação não

poderia ser diferente. Pelo contrário, essas ainda podem viabilizar a instituição autoritária do silenciamento e da perseguição da classe docente quando a educação se torna uma ferramenta de ascensão ao poder sob o respaldo normativo da legalidade.

Portanto, na condição de profissional da educação, considero ainda mais urgente a necessidade de que se busque não só a formação crítica dos educandos, mas também o exercício da empatia para que possamos avançar na racionalização de temas coletivos que envolvem a sensibilidade e a ruptura social, a fim de que a cidadania possa ser exercida de forma plena, exigindo o desenvolvimento efetivo de uma democracia cujos representantes políticos exerçam, de fato, seus deveres ao invés de atribuí-los autoritariamente e arbitrariamente a outras instâncias e agentes sociais.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença, 1980.
- ALAGOAS. *Lei ordinária 7.800/2016*. Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino o programa “Escola Livre”. Alagoas, 2016. Disponível em: <https://sapl.al.al.leg.br/norma/1195>. Acesso em 21/06/2022 . Acesso em 20/08/2023.
- AMOSSY, Ruth. Introduction to the Study of Doxa. *Poetics Today*, v. 23, n. 3, p. 369-394, 2002.
- AMOSSY, Ruth. *Apologia da Polêmica*. São Paulo: Contexto, 2017.
- AMOSSY, Ruth. *A argumentação no discurso*. São Paulo: Contexto, 2020.
- AMOSSY, Ruth; ZAVAGLIA, Adriana. O lugar da argumentação na análise do discurso: abordagens e desafios contemporâneos. *Filologia e linguística portuguesa*, n. 9, p. 121-146, 2007.
- AMOSSY, Ruth; BURGUER, Marcel Burger. Introduction: la polémique médiatisée. *Semen*, n. 31, p.1-15, 2011.
- ANGENOT, Marc. *O discurso social e as retóricas da incompreensão: consensos e conflitos na arte de (não) persuadir*. São Carlos, EdUFSCar, 2015.
- ANGENOT, Marc. *El discurso social: los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2010.
- ANGENOT, Marc. A retórica da qualificação e as controvérsias de rotulagem. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, n.18, p.151-170, 2019.
- ANTUNES, Elton. O jornalismo é história malfeita? In: LEAL, Bruno Souza; ANTUNES, Elton; VAZ, Paulo Bernardo (Orgs.). *Para entender o jornalismo*. Autêntica, 2014.
- APPLE, Michel W. *Educando à direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- AQUINO, Ruth de. Por escolas boas, sem partido e sem religião. *Época*, 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/sociedade/ruth-de-aquino/noticia/2016/11/por-escolas-boas-sem-partido-e-sem-religiao.html>. Acesso em 21/05/2023.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. 2ª ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Caderno de Estudos Linguísticos*, vol.19, Julho/Dezembro. Campinas: 1990, p. 25-47.
- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

- BALLY, Charles. *El lenguaje y la vida*. 5 ed. Buenos Aires: Editora Losada, 1941.
- BALLY, Charles. *Linguistique général et linguistique française*. 2. éd. A Francke S.A., Berne, 1944.
- BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais, tipificação e interação. 2 ed. Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande: EDUFPG, 2020.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Tradução Maria da Graça Novak; Luiza Neri. São Paulo: Editora Nacional, Editora da USP, 1976.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. 2 ed. Tradução Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes Editores, 2006.
- BETTO, Frei. Escola Sem Partido. *O Globo*, 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/escola-sem-partido-19706491>. Acesso em 21/05/2023.
- BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BORDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOULOS, Guilherme. Bem-vindos à Escola Sem Partido. *Carta capital*, 2028. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaao/bem-vindos-a-escola-sem-partido/>. Acesso em 21/05/2023.
- BRANDÃO, Raquel Araújo Monteiro. *Escola sem partido e o ataque à liberdade de ensino: a expressão do pensamento reacionário da extrema direita na educação*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza: 2021, 237 f.
- BRASIL. Senado Federal. *Projeto de Lei nº193/2016*. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>. Acesso em 21/06/2022.
- BRASIL. Câmara dos deputados. *Projeto de Lei nº 246/2019*. Institui o "Programa Escola sem Partido". Brasília: Câmara dos deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acesso em 21/06/2022.
- BRASIL. Câmara dos deputados. *Projeto de Lei nº 375/2019*. Acrescenta os § 3º e 4º ao art. 1º e os arts. 3-A e 80-A na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a liberdade de opinião e pensamento e dá outras providências, denominado Projeto de Lei Escola Livre. Brasília: Câmara dos deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2191016>. Acesso em 21/06/2022.

BRASIL. Câmara dos deputados. *Projeto de Lei nº 502/2019*. Institui o “Programa Escola Sem Mordação em todo território nacional. Brasília: Câmara dos deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2191271>. Acesso em 21/06/2022.

CAUQUELIN, Anne. *L'art du lieu commun du bom usage de la doxa*. Paris: Éditions du Seuil, 1999.

CERVONI, Jean. *A enunciação*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

CHARAUDEAU, Patrick. El dispositivo socio-comunicativo de los intercambios lingüísticos. *Discurso*, 1993, p.43-58.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In. MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato de (Orgs). *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Nad-FALE-UFMG, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M.A. L.; GAVAZZI, S. (Orgs.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27.

CHARAUDEAU, Patrick. Pathos e discurso político. In: Ida Lucia Machado, William Menezes, Emilia Mendes (org.). *As Emoções no Discurso, Volume 1*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 240-251. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Pathose-discurso-politico.html>. Acesso em 05/04/2023

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. In: PIETROLUONGO, Márcia. (Org.). *O trabalho da tradução*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009, p. 309-326.

CHARAUDEAU, Patrick. Alteridade. Verbete. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CHARAUDEAU, Patrick. *A conquista da opinião pública: como o discurso manipula as escolhas políticas*. São Paulo: Contexto, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. A argumentação em uma problemática da influência. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 14, p. 8-30, 2016.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1983.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

COELHO, Marcelo. Afinal, cadê a doutrinação comunista?. *Folha de São Paulo*, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/marcelocoelho/2019/02/afinal-cade-a-doutrinacao-comunista.shtml>. Acesso em 21/05/2023.

CORACINI, Maria José. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Educ; Campinas: Pontes, 1991.

COSTA, Régis Coelho. Escola Sem partido: amordaçar os professores para aprofundar os ataques à educação. *Brasil de fato*, 2018.

DANBLON, Emmanuelle. La rhétorique: à la recherche d'un paradigme perdu. *A contrario*, n. 2, p. 26-40, 2011.

DANBLON, Emmanuelle. *La construction de l'autorité en rhétorique*. *Semen*, n 22, 2006. Disponível em: <https://journals.openedition.org/semen/1983>. Acesso em julho de 2022.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DOURY, Marianne. *Argumentation: analyser textes et discours*. Paris: Armand Colin, 2016.

DUCROT, Oswald. *O Dizer e o Dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

EAGLETON, Terry. *Ideologia: uma introdução*. São Paulo: editora UNESP, 1997.

EMEDIATO, Wander. Os gêneros discursivos como tipos situacionais. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato (Orgs.) *Análise do discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: NAD, FALE, UFMG, 2003.

EMEDIATO, Wander. Os lugares sociais do discurso e o problema da influência, da regulação e do poder nas práticas discursivas. In: LARA, Gláucia Muniz Proença, MACHADO, Ida Lúcia e EMEDIATO, Wander (Orgs). *Análises do discurso hoje*. Vol.1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

EMEDIATO, Wander. *Diálogos regulares e interações discordantes*. *Revista Glauks*, v. 11, n. 1, 2011, p. 145-174.

EMEDIATO, Wander. A construção da opinião na mídia: argumentação e dimensão argumentativa. In: EMEDIATO, Wander (Org) *A construção da opinião na mídia*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, Núcleo de Análise do Discurso, 2013 a.

EMEDIATO, Wander. Discurso, argumentação e modalização dos processos avaliativos. In: MACHADO, Ida Lucia; COURA, Jeronimo; MENDES, Emília (Orgs). *A transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade em estudos da linguagem*. 1a ed. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2013 b.

EMEDIATO, Wander. Problemáticas contemporâneas dos estudos do discurso: por uma análise integrada. In: EMEDIATO, Wander; MACHADO, Ida Lúcia; LARA, Gláucia Muniz Proença (Orgs). *Teorias do Discurso: novas práticas e formas discursivas*. Campinas: Pontes editores, 2020.

EMEDIATO, Wander. Os lugares do logos na argumentação. In: FERREIRA, Luiz Antonio (Org). *Inteligência retórica: o logos*. São Paulo: Blucher, p.9-28, 2021.

EMEDIATO, Wander (Org.) Interações polêmicas e violência verbal em temas sociais sensíveis: princípios teórico-analíticos e estudos de casos. In: EMEDIATO, Wander (Org) *Interações polêmicas e violências verbal em temas sociais sensíveis*, Campinas: Pontes, 2023.

ESCOLA SEM PARTIDO. *Apresentação*. Disponível em: Disponível em <http://www.escolasempartido.org/blog/sobre-nos/>. Acesso em 21/06/2022.

ESCOLA SEM PARTIDO. *Quem somos*. Disponível em: Disponível em <http://www.escolasempartido.org/blog/sobre-nos/>. Acesso em 21/06/2022.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). *Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LLP, 2017, p.49-62.

FONSECA, Joel Pinheiro da. Escola sem partido ou sem debate?. *Exame*, 2016: disponível em: <https://exame.com/colunistas/joel-pinheiro-da-fonseca/escola-sem-partido-ou-sem-debate/>. Acesso em 21/05/2023.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GARAND, Dominique. Propositions méthodologiques pour l'étude du polémique. *États du polémique*, p. 211-268, 1998.

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

GIROTO, Eduardo. Um ponto na rede: o “Escola Sem Partido” no contexto da escola do pensamento único. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org). *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação educativa, 2016, p.69-76.

GRÁCIO, Rui Alexandre; MOSCA, Lineide Salvador. A importância da Nova Retórica para a compreensão de textos opinativos. *ReVEL*, edição especial, v. 14, n. 12, p. 31-43, 2016.

GUARIGLIA, Rinaldo. *O consensual e o polêmico no texto argumentativo escolar*. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara: 2008, 195 f.

HABERMAS, Jürgen et al. Comunicação, opinião pública e poder. COHN, Gabriel (Org) *Comunicação e indústria cultural*, v. 4. São Paulo: Edusp, 1971.

INNERARITY, Daniel. *Política em tempos de indignação: a frustração popular e os riscos para a democracia*. Trad. João Pedro George. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *L'énunciation*. Armand Colin. Paris, 1999.

KRIEG-PLANQUE, Alice. *A noção de “fórmula” em análise do discurso: quadro teórico e metodológico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

LACERDA, Mariza Gabriela de. A polêmica sobre a temática do Escola Sem Partido: vozes dissonantes. In: EMEDIATO, Wander (Org.). *Interações polêmicas e violência verbal em temas sociais sensíveis*. Campinas: Pontes Editores, 2023.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEVY, Piérre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Josiane dos Santos. *Por uma vida melhor: do episódio ao acontecimento discursivo*. Tese de Doutorado. Universidade de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, 2014, 285 f.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. Rio de Janeiro E.P.U., 2018.

MAIA, Rousiley C. M. *A deliberação nos media: desafios conceituais e apontamentos metodológicos*. 31º Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu/MG, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do Discurso*. Trad. Freda Indursky. 3 ed. Campinas, SP. Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. Enunciação. Verbete. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique (Orgs). *Dicionário de Análise do Discurso*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MAINGUENEAU, Dominique. *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo: Parábola, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MANUAL DE DEFESA CONTRA A CENSURA NAS ESCOLAS. 2 ed., 2022. Disponível em: <https://www.manualdedefesadasescolas.org.br/>. Acesso em 21/06/2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 2003.

MARTINO, Luís Mauro Sá. *Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes, redes*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

MAZIÈRE, Francine. *A análise do discurso: história e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MELO, José Marques de; ASSIS, Francisco de. Gêneros e formatos jornalísticos: um modelo classificatório. Intercom: *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, v. 39, p. 39-56, 2016.

MEUNIER, André. Modalités et communication. *Langue française*, nº21, 1974. Communication et analyse syntaxique, 1974, p. 8-25.

MEYER, Michel. *A retórica*. São Paulo: Ática, 2007.

MICHAELIS. Dicionário brasileiro de língua portuguesa. *Ética*. Verbetes. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=ética>. Acesso em julho de 2022.

MICHAELIS. Dicionário brasileiro de língua portuguesa. *Arsenal*. Verbetes. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/arsenal>. Acesso em 15/03/2023

MILLER, R. Carolyn. *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MOITA LOPES, Luis Paulo de. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, vol. 10, no 2, 1994, p. 329-338.

MOREIRA, Armindo. *Professor não é educador*. Cascavel, 2012.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política & Sociedade*, v. 2, n. 3, p. 11-26, 2003.

MOURA, Fernanda Pereira de. “Escola sem Partido”: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de História. Dissertação de mestrado. URFJ, 2016, 189 pgs. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174584>. Acesso em 21/06/2022.

NARLOCH, Leandro. A lei do Escola sem Partido é, sim, necessária. *Veja*, 2016: Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/cacador-de-mitos/a-lei-do-escola-sem-partido-e-sim-necessaria>. Acesso em 21/05/2023.

NEVES, Daniel Monteiro. *Debates orais no Supremo Tribunal Federal: um modelo de interação polêmica*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte: 2017, 409 f.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NICOLAS, Löic. L'inscription endoxale du discours et la question de la vérité. In: *La force de la doxa: Rhétorique de la décision et de la délibération*. L'HARMATTAN, 2007.

NO INDOCTRINATION. *Página inicial*. Disponível em: <https://educationnotindoctrination.com/>. Acesso em 21/06/2022.

ORLANDI, Eni P. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 6ª ed. 2005.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. A guerra ideológica da “Escola Sem Partido. *Estadão*, 2018. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/marco-aurelio-nogueira/a-guerra-ideologica-da-escola-sem-partido/>. Acesso em 21/05/2023.

PAIVA, Gabriel de Abreu Gonçalves de et al. *A influência do movimento escola sem partido no debate educacional brasileiro: da suposta neutralidade a defesa do homeschooling (2004-2020)*. Tese de doutorado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Programa de Pós-Graduação em História. Paraná: 2021, 367 f.

PARRET, Herman. La mise en discours en tant que déictisation et modalisation. In: *Langages*, 18e année, n°70, 1983, pp. 83-97.

PARRET, Herman. *Enunciação e pragmática*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PENNA, Fernando. Sobre o ódio ao professor. Entrevista com Fernando Penna. *Movimento - Revista de Educação*, ano 2, n°3, 2015, p.294-301.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio org. *Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LLP, 2017, p. 35-48.

PERELMAN, Chaïm. *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERELMAN, Chaïm, OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação: a Nova Retórica*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PETERS, Bernhard. *On public deliberation and public culture: Reflections on public sphere*. InIIS: 1997.

PINHEIRO, Cristiano Guedes. *Escola Sem Partido (ESP) versus Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP): tensões e discurso nas redes sociais*. Tese de doutorado. Pelotas: 2017, 251 pgs. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/7663>. Acesso em 21/06/2022.

Pondé, Luiz Felipe. Escola Sem Partido. *Gazeta do Povo*, 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/luiz-felipe-ponde/escola-sem-partido/>. Acesso em 21/05/2023.

PLANTIN, Chistian. *A argumentação*. Coimbra: Grácio Editora, 1996.

PLANTIN, Christian. *A argumentação: história, teorias e perspectivas*. São Paulo: Parábola, 2008a.

PLANTIN, Christian. (2008b). A argumentação biface. In G. M. P. Lara, I. L. Machado & W. Emediato (Orgs.). *Análises do discurso hoje*. Vol. 2, p. 13-26. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2008b.

PLANTIN, Christian. Des polémistes aux polémiqueurs. Declercq, Gilles;Murat, Michel;Dangel, Jacqueline; *La parole polémique*, H. Champion, p.377- 408, 2003.

PLANTIN, Christian. *Dictionary of argumentation: An introduction to argumentation studies*. Lyon: ENS Éditions, 2016.

PROFESSORES CONTRA O ESCOLA SEM PARTIDO. *Página inicial*. Disponível em: <https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/>. Acesso em 21/06/2022.

RABATEL, Alain. L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques. In: *Langages*, 38 année, no 156, 2004, pp.2-17.

RABATEL, Alain. Positions, positionnements et postures de l'énonciateur. TRANEL. Travaux Neuchâtelois de Linguistique, Institut des sciences du langage et de la communication. In: *Neuchâtel*, Suisse, no 56, 2012, pp.23-42.

RABATEL, Alain. O papel do enunciador na construção interacional dos pontos de vista. In: EMEDIATO, Wander (Org) *A construção da opinião na mídia*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, Núcleo de Análise do Discurso, 2013.

RABATEL, Alain. *Homo Narrans: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa: pontos de vista e lógica da narração teoria e análise*. São Paulo: Cortez, 2016.

RABATEL, Alain. *Homo Narrans: por uma abordagem e interacionista da narrativa: pontos de vista e lógica da narração: metodologia e interpretação*. Vol.2. Natal, RN: EDUFRN, 2021.

RAMAL, Andrea. 'Escola Sem Partido': Doutrinação nunca; perseguição ideológica, jamais. *G1*, 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/escola-sem-partido-doutrizacao-nunca-perseguido-ideologica-jamais.html>. Disponível em 21/05/2023.

RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento*. São Paulo: Editora 34, 1996.

REBOUL, Olivier. *Introdução à Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. Tradução Hilton Japiassu. 4 ed.. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1939/1973)*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SACRINI, MARCUS. *Introdução à análise argumentativa: teoria e prática*. São Paulo: Paulus, 2016.

SANTOS, Matheus Rodrigues dos. *"Brasil acima de tudo, Deus acima de todos": uma análise dos usos do nacionalismo e patriotismo na candidatura presidencial de Jair Bolsonaro em 2018*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política. Florianópolis: 2021, 134 f.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*. Campinas : n. 24, p. 07-16, junho de 2008.

SEARS, Alan; HUGHES, Andrew S. Citizenship - education or indoctrination? In: *Citizenship Teaching and Learning*. Vol. 2, nº 1, July 2006, p. 3-17.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Lucas Nascimento. *Análise Dialógica da Argumentação: a polêmica entre afetivossexuais reformistas e cristãos tradicionalistas no espaço político*. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura. Salvador: 2018, 557 f.

SILVA, Mauro Sérgio Santos da et al. *A relação entre educação e política a partir de Hannah Arendt: uma reflexão acerca do fenômeno "Escola sem partido"*. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. Uberlândia: 2021, 234 f.

SOARES, Murilo César. *Representações, jornalismo e a esfera pública democrática*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. *Escola Sem Partido: indícios de uma educação autoritária*. Tese de doutorado. Universidade Estadual. Programa de Pós-Graduação em Educação. Presidente Prudente: 2018, 199 f.

VOGT, Carlos. *O intervalo semântico: contribuições para uma semântica argumentativa*. 2. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial/Campinas. Editora da Unicamp, 2009.

WALTON, Douglas. *Lógica Informal*. São Paulo, Martins Fontes, 2012.

WERLE, Denilson L.; MELO, Rúrion S. *Apresentação*. In: WERLE, Denilson L.; MELO, Rúrion S. (Orgs.). *Democracia deliberativa*. São Paulo: Editora singular; Esfera Pública, 2007.