



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

EVANI PEREIRA RODRIGUES

**CONCEPTUALIZAÇÕES DE PROFESSOR/A EM MEMES:
ESTUDO À LUZ DA SEMÂNTICA COGNITIVA SÓCIO-
HISTÓRICA**

SALVADOR
2022

EVANI PEREIRA RODRIGUES

**CONCEPTUALIZAÇÕES DE PROFESSOR/A EM MEMES:
ESTUDO À LUZ DA SEMÂNTICA COGNITIVA SÓCIO-
HISTÓRICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, na área Linguística Histórica, na linha de pesquisa Constituição Histórica do Português e das demais Línguas Românicas, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. A. Ariadne Domingues Almeida

SALVADOR
2022

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Rodrigues, Evani Pereira

Conceptualizações de professor/a em memes: estudo à luz da Semântica Cognitiva Sócio-Histórica / Evani Pereira Rodrigues. - Salvador, 2022.
282 f.

Orientadora: Aurelina Ariadne Domingues Almeida.
Tese (Doutorado - Programa de Pós Graduação em Língua e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2022.

1. Semântica Cognitiva Sócio-Histórica. 2. Conceptualização. 3. História do Tempo Presente. 4. Memes. 5. Professor/a. I. Almeida, Aurelina Ariadne Domingues. II. Título.

EVANI PEREIRA RODRIGUES

**CONCEPTUALIZAÇÕES DE PROFESSOR/A EM MEMES: UM ESTUDO À LUZ
DA SEMÂNTICA COGNITIVA SÓCIO-HISTÓRICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, na área de Linguística Histórica, na linha de pesquisa Constituição Histórica do Português e da demais Línguas Românicas, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura.

Aprovação em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a A. Ariadne Domingues Almeida – Orientadora
Universidade Federal da Bahia

Prof^a Dr^a Elisângela Santana dos Santos – Examinadora Externa
Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Paulo Henrique Duque – Examinador Externo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva – Examinador Externo
Universidade Federal de Goiás

Prof^a Dr^a Natália Elvira Sperandio – Examinadora Externa
Universidade Federal de São João Del Rei

Dedico este trabalho aos meus pais, Antônio e
Neginha (*in memoriam*), pelos ensinamentos e
por me tornarem uma professora. E, também,
às minhas irmãs-professoras.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela PARTE que sou de um TODO que Ele está me constituindo a cada dia,
levando em consideração outras tantas PARTES a exemplo,

Do Amor e Ensinamentos de meus pais.

A Atenção, Cuidado e Amor das minhas irmãs e irmãos.

O Amor, Apoio e Compreensão de Pedro.

A Orientação responsável, dedicada, competente, amiga, compreensiva e inspiradora da
Profa. Dra. Ariadne Domingues de Almeida.

A Presença simples, doce, forte e necessária da amiga Neila Santana que, além de me
impulsionar, apresentou a Linguística Cognitiva.

O Apoio e Atenção de sempre da amiga Huda Santiago.

A Força presente das amigas Fátima, Bete, Dayb, Mônica, Daniela, Neide e Jacqueline.

O Estudo com Simone e Irani para o ingresso no Doutorado.

A Presença de Lorena e Dalva, que tornou o percurso, no Doutorado, uma via leve,
cheia de compartilhamentos, de boas conversas, muitos risos e carregada por uma
amizade que ultrapassa os limites desse caminho.

As Contribuições fundamentais dos/as professores/as Paulo Duque, Elisângela Santana,
Leosmar da Silva, Natália Sperandio.

A Seriedade e o Compromisso da UFBA e do PPGLinC ao lidarem com a ciência e com
o ser humano na sua formação acadêmica.

O Apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

A Pesquisa proporcionada pelo grupo GESCOG.

A Existência dos meus alunos e minhas alunas, de todos/as professores/as que já tive e
os/as colegas de profissão que, junto comigo, integram a CAUSA do objeto de estudo
desta Tese.

Enfim... considero, ainda, as boas vibrações daqueles/as que, de forma indireta,
estiveram comigo durante esses anos de Doutorado e de Vida, contribuindo com a
composição do “complexus” deste fractal do ser humano chamado Evani Pereira
Rodrigues.

GRATIDÃO!

Professores
Protetores das crianças do meu país
Eu queria, gostaria
De um discurso bem mais feliz
Porque tudo é educação
É matéria de todo o tempo
[...]
Na sala de aula
É que se forma um cidadão
Na sala de aula
É que se muda uma nação

Leci Brandão

RESUMO

Esta Tese tem como objetivo discutir as conceptualizações de professor/a em memes publicados na página *Professores Contra o Escola Sem Partido* entre os anos de 2017 e 2019. Para tanto, o estudo buscou: a) discorrer sobre a Semântica Cognitiva Sócio-Histórica, a Educação, História, Sociologia e Filosofia que alicerçaram o debate sobre a significação; b) identificar, descrever e explicar os processos cognitivos subjacentes à conceptualização de professor/a no corpus; c) interpretar e sistematizar os resultados alcançados. Tem como aporte teórico os contributos da Linguística Cognitiva, particularmente, da Semântica Cognitiva Sócio-Histórica, de forma específica, as discussões empreendidas por Lakoff e Johnson (1980 [2002], 1999), Lakoff (1987, 1993, 2007), Johnson (1987), Barcelona (2016, 2009[1996]), Peña Cervel (2016), Fillmore (1992), Kövecses (2000, 2002, 2009, 2010, 2017), Duque (2016, 2017, 2018) e, também, nos princípios teóricos da Teoria da Complexidade através das discussões propostas por Morin (2001, 2015), Capra (1996), Capra e Luisi (2014), Maturana e Varela (2001 [1984]), Almeida (2016, 2018b, 2020, 2021), entre outros. O estudo desenvolvido nesta Tese tem caráter interdisciplinar, pois buscou interconexões através da Educação (FREIRE, 1987, 1996, 1997, 2001), da História e da Política (HOBSBAWN, 1995; DELGADO; FERREIRA, 2013; PENNA, 2016), da Sociologia (BAUMAN, 2007, 2001; DURKHEIM, 2011); da Filosofia (ARENDDT, 2016), da Biologia (DAWKINS, 2001[1976]), além de considerarmos as contribuições da Lexicografia (HOUAISS, 2011; CUNHA, 2012). A abordagem adotada nesta Tese apresenta uma metodologia qualitativa de caráter descritivo-interpretativo, bibliográfico e documental, tendo como base o paradigma da introspecção. Os resultados alcançados foram obtidos através do estudo de um corpus constituído por textos multimodais – memes – produzidos e publicados na segunda década do século XXI (anos de 2017 a 2019), portanto, textos que licenciam compreensões a partir do nosso tempo presente. Os resultados foram apresentados a partir de domínios da experiência ativados pelos memes, a exemplo dos domínios POLÍTICA e RELIGIÃO que licenciaram conceptualizações de professor/a através de modelos cognitivos metafóricos, metonímicos e esquemo-imagéticos. Dentre eles, houve uma maior recorrência do padrão metafórico PROFESSOR/A É DOUTRINADOR/A, e do padrão metonímico PROFESSORES/AS POR IDEIAS. Além disso, foi constatado que há, entre os outros domínios ativados, uma inter-relação que conflui para a compreensão de professor/a, ainda, na perspectiva doutrinária.

Palavras-chave: Linguística Cognitiva; Semântica Cognitiva Sócio-Histórica; conceptualização; história do tempo presente; memes; professor/a; Teoria da Complexidade.

ABSTRACT

This Thesis aims to discuss the conceptualizations of teachers in memes published on the page entitled *Teachers Against the Unpolitical School* between 2017 and 2019. To do so, the study sought to: a) address the Socio-Historical Cognitive Semantics, Education, History, Sociology and Philosophy that underpin the debate on signification; b) identify, describe and explain the cognitive processes underlying the conceptualization of teacher in the corpus; c) interpret and systematize the results achieved. Its theoretical contributions are based on Cognitive Linguistics, particularly Socio-Historical Cognitive Semantics, specifically, the discussions undertaken by Lakoff and Johnson (1980 [2002], 1999), Lakoff (1987, 1993, 2007), Johnson (1987), Barcelona (2016, 2009[1996]), Peña Cervel (2016), Fillmore (1992), Kövecses (2000, 2002, 2009, 2010, 2017), Duque (2016, 2017, 2018) and, also, in the theoretical principles of Complexity Theory through the discussions proposed by Morin (2001, 2015), Capra (1996), Capra and Luisi (2014), Maturana and Varela (2001 [1984]), Almeida (2016, 2018b, 2020, 2021), among others. The study developed in this Thesis has an interdisciplinary character, as it sought interconnections through Education (FREIRE, 1987, 1996, 1997, 2001), History and Politics (HOBSBABAWN, 1995; DELGADO; FERREIRA, 2013; PENNA, 2016), from Sociology (BAUMAN, 2007, 2001; DURKHEIM, 2011); from Philosophy (ARENDT, 2016), from Biology (DAWKINS, 2001[1976]), besides considering the contributions of Lexicography (HOUAISS, 2011; CUNHA, 2012). The approach adopted in this Thesis presents a qualitative methodology of descriptive-interpretative, bibliographic and documental character, on the basis of the introspection paradigm. The results achieved were obtained through the study of a corpus consisting of multimodal texts - memes - produced and published in the second decade of the 21st century (years 2017 to 2019), therefore, texts that license understandings from our present time. The results were presented from domains of experience activated by memes, for example the domains POLITICS and RELIGION that licensed conceptualizations of teachers through metaphorical, metonymic and schematic-imagetic cognitive models. Among them, there was a greater recurrence of the metaphorical pattern TEACHER IS AN INDOCTRINATOR, and of the metonymic pattern TEACHERS WITHIN IDEAS. In addition, it was verified that there is, among the other activated domains, an inter-relation that converges to the understanding of teacher, still, in the doctrinal perspective.

Keywords: Cognitive Linguistics; Socio-Historical Cognitive Semantics; conceptualization; present-time history; memes; teacher; Complexity Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Jesus Crucificado	68
Figura 2 – Quando me perguntam minha profissão	87
Figura 3 – Mas você só dá aula?	87
Figura 4 – Quando digo que sou professora	96
Figura 5 – Como me sinto	98
Figura 6 – Esquema-I ORIGEM-PERCURSO-META	102
Figura 7 – Esquema-I RECIPIENTE	104
Figura 8 – Esquema-I PARTE-TODO	105
Figura 9 – Esquema-I CENTRO-PERIFERIA.....	106
Figura 10 – Esquema-I FORÇA	106
Figura 11 – <i>Frame</i> EDUCAÇÃO FÍSICA 1	113
Figura 12 – <i>Frame</i> EDUCAÇÃO FÍSICA 2	113
Figura 13 – <i>Frame</i> EDUCAÇÃO FÍSICA 3	113
Figura 14 – Projeções multimodais entre os domínios	124
Figura 15 – Projeções monomodais entre os domínios	126
Figura 16 – Saudade de dar aula, né minha filha?	127
Figura 17 – Seu professor	128
Figura 18 – Feliz dia do	129
Figura 19 – Saudade de dar aula, né minha filha?	135
Figura 20 – Volta às aulas	143
Figura 21 – Caneta Azul 1	156
Figura 22 – Caneta Azul 2	156
Figura 23 – O que é vírus?	167
Figura 24 – #CPIdaCovid 1	168
Figura 25 – #CPIdaCovid 2	168
Figura 26 – Senhora, fala comigo!	169
Figura 27 – Senhora, senhora, senhora!	169
Figura 28 – O que queremos	170
Figura 29 – Eu no grupo das minhas amigas	171
Figura 30 – Eu tentando não ser grossa	171
Figura 31 – Eu não assisti	172

Figura 32 – Curti sim	173
Figura 33 – Tô nem aí	173
Figura 34 – Meu Deus	175
Figura 35 – Me solta	175
Figura 36 – Me segura	175
Figura 37 – Professores Contra o Escola Sem Partido	177
Figura 38 – No agora, por favor	224
Figura 39 – No agora, por favor	224
Figura 40 – Interseção entre os domínios.....	248

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 –	Conceptualizações Multimodais.....	234
Quadro 02 –	Conceptualizações Monomodais	235
Quadro 03 –	Quadro-resumo das Conceptualizações	240

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

SC	Semântica Cognitiva
LC	Linguística Cognitiva
LH	Linguística Histórica
Esquema-I	Esquema de Imagem
MCI	Modelo Cognitivo Idealizado
TMCI	Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados
TMC	Teoria da Metáfora Conceptual
TMM	Teoria da Metáfora Multimodal
TC	Teoria da Complexidade
SSHC	Semântica Cognitiva Sócio-Histórica
ESP	Escola Sem Partido
PESP	Programa Escola Sem Partido
MESP	Movimento Escola Sem Partido
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PL	Projeto de Lei
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSD	Partido Social Democrático
PSC	Partido Social Cristão
PSL	Partido Social Liberal
PRB	Partido Republicanos
PT	Partido dos Trabalhadores
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	23
1.1 PARA ENTENDER O DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	23
1.1.1 Apontamentos sobre a História da Educação no Brasil	27
1.1.2 Breves reflexões sobre a profissão professor/a	34
<i>1.1.2.1 Quem é o/a professor/a diante do fazer sócio-histórico-político-educativo</i>	<i>36</i>
1.2 A HISTÓRIA NO/DO TEMPO PRESENTE: CONTEXTOS E INTERSEÇÕES COMO O FAZER LINGUÍSTICO	45
1.2.1 O tempo presente: um contributo para a história da linguagem	45
1.3 O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO: ORIGEM-PERCURSO-META	49
1.3.1 Projetos de Lei na perspectiva do Programa Escola Sem Partido	53
1.3.2 Escola com ou sem partido: estratégias para orientar o ensino	57
1.3.3 Bases religiosas do Programa Escola Sem Partido	62
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO APORTE TEÓRICO	70
2.1 ESPAÇOS DE LINGUAGEM: A INTERNET.....	70
1.3.2 Espaços de linguagem: as redes sociais	71
2.2 A LINGUÍSTICA COGNITIVA	75
2.3. O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	79
2. 4 TEORIA DOS MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS	82
2.4.1 Modelo Metafórico	86
2.4.2 Modelo Metonímico	93
2.4.3 Modelo Esquema-Imagético	98
2.4.4 Modelo Proposicional	107
<i>2.4.4.1 Semântica de Frames</i>	<i>108</i>
2.5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO SIGNIFICADO: DA SEMÂNTICA PRÉ-ESTRUTURALISTA À SEMÂNTICA COGNITIVA SÓCIO-HISTÓRICA	113
2.5.1 A compreensão do significado para a Semântica Cognitiva Sócio-Histórica: os sentidos se constroem nas interações entre linguagem, cognição e cultura	118

2.6 TEXTOS MULTIMODAIS E A CONCEPTUALIZAÇÃO	121
2.6.1 Fenômenos conceptuais em textos multimodais	123
2.7 A IRONIA COMO UM RECURSO COGNITIVO PARA A CONSTRUÇÃO DAS CONCEPTUALIZAÇÕES	131
2.8 A IDEOLOGIA COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DAS CONCEPTUALIZAÇÕES: BREVES CONSIDERAÇÕES	133
2.9 A TEORIA DA COMPLEXIDADE: UM CONTRIBUTO PARA A GERAÇÃO DOS SENTIDOS	134
2.9.1 A Teoria da Complexidade no estudo da conceptualização	141
3 CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA	147
3.1 A CIÊNCIA E O/A PESQUISADOR/A: INTER-RELAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	147
3.1.1 A pesquisa qualitativa em Linguística Cognitiva/Semântica Cognitiva Sócio- Histórica	149
3.2 OS PASSOS METODOLÓGICOS	152
3.2.1 A Constituição do Corpus	153
<i>3.2.1.1 No meio das redes: o meme – origens e conceitos</i>	<i>153</i>
<i>3.2.1.2 Os memes e a cultura digital</i>	<i>160</i>
<i>3.2.1.3 Virou meme ou viralizou na internet?</i>	<i>165</i>
<i>3.2.1.4 Por uma tipologia memel</i>	<i>170</i>
3.2.2 Critérios para a constituição do corpus	176
3.2.3 Critérios para o estudo do corpus	178
3.2.4 Notações e convenções	181
4 RESULTADOS	183
4.1 DOMÍNIO RELIGIÃO	183
4.1.1 Frame DOCTRINAÇÃO	185
4.2 DOMÍNIO POLÍTICA	215
4.2.1 Frame NAZISMO	219
4.2.2 Frame GUERRA	222
4.3 DOMÍNIO SEXUALIDADE	226
4.3.1 Frame PORNOGRAFIA	227

4.4	CONCEPTUALIZAÇÕES MULTIMODAIS E MONOMODAIS	233
4.4.1	Metáforas e metonímias multimodais ativadas no estudo	233
4.4.2	Metáforas e metonímias monomodais ativadas no estudo	235
4.5	OS PRINCÍPIOS DA TEORIA DA COMPLEXIDADE NA CONSTRUÇÃO E ENTENDIMENTO DAS CONCEPTUALIZAÇÕES	236
4.6	DISCUSSÃO GERAL	239
4.6.1	Interconexões entre os domínios RELIGIÃO e POLÍTICA – POLÍTICA e RELIGIÃO	247
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	252
	REFERÊNCIAS	259
	ANEXO – PRINT DAS POSTAGENS	278

INTRODUÇÃO

Desde o início do processo educativo no Brasil, houve uma preocupação com os tipos de conteúdo que deveriam ser tratados, em “sala de aula”¹. Inicialmente, com a catequização, sabemos que a proposta era difundir a fé católica para os indígenas que aqui habitavam, para os europeus que para aqui foram trazidos e para os escravizados da África que aqui foram desembarcados forçosamente. Para tanto, considerou-se quem deveria ter a responsabilidade de transferir esses conteúdos, no caso, os jesuítas. Na história recente do Brasil (primeiros 20 anos do século XXI), dentre outros fenômenos histórico-políticos, encontra-se a operacionalização do sistema educativo, através das instituições escolares, precisamente, da atuação do/a professor/a somada a isso, há a preocupação com o conteúdo a ser alvo dessa operacionalização do/a professor/a.

Durante esses anos, encontramos-nos em um caminho que, de um lado, assistimos à busca pela democratização do ensino, instrumentalizada pela Lei de Diretrizes e Bases (doravante, LDB) 9394² e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN)³ que primam pelo direito à educação para todos/as, de forma que o sistema educacional brasileiro reconheça o país múltiplo do qual esse sistema faz parte e garanta o respeito às diversidades culturais, regionais, étnicas religiosas, políticas e sociais que compõem o conjunto populacional do Brasil, além de instaurar uma relação integrativa entre as várias áreas do saber, puxando o que há de transversalidade ao tratar sobre os variados temas que constituem a humanidade, buscando assim a construção de uma sociedade cidadã e igualitária para o campo educativo e, de um lado oposto, encontramos o interesse em manter uma estabilidade conceitual no que concerne ao processo educativo brasileiro, restringindo-o à transmissão de conteúdo, que deve estar fadado à fragmentação que compõe cada área do saber, não fazendo as conexões, defendendo um pensamento que mutila e tendo, como consequência, ações mutiladoras (MORIN, 2015). Além de estar ancorado em discursos que indicam haver

¹ Entre aspas porque nessa época não haviam salas de aula, à maneira daquelas instauradas a partir do surgimento das escolas.

² Lei 9394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 06 mar. 2022.

³ Lançados no ano de 1997, os “Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial para a educação, no Brasil.[...] Através de uma proposta flexível, concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores, o documento busca orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2022.

práticas abusivas de professores e professoras, nas escolas, assentando-se em narrativas que tentam coibir a liberdade de cátedra, controlar a atuação docente quanto aos conteúdos a serem abordados em sala de aula, vigiando e proibindo a livre expressão e a vivência com o respeito à diversidade. É desse lado que encontramos o Movimento Escola Sem Partido/Programa Escola Sem Partido (doravante, MESP/PESP) que nos apresenta problematizações quanto à compreensão de escola, ensino-aprendizagem e, especificamente, quanto ao entendimento do/a professor/a, na nossa contemporaneidade.

É, então, nesse sentido, que buscamos estudar, nesta Tese, conceptualizações de professor/a em memes divulgados no *Facebook*, na página *Professores Contra o Escola Sem Partido*. Daí a necessidade de recorrermos à História do Tempo Presente (doravante, HTP) para viabilizarmos um estudo que abarca acontecimentos de uma temporalidade, na qual, ainda, vivemos, sendo atores (principais ou coadjuvantes) da elaboração das narrativas que constroem, descrevem, refletem e difundem essa mesma temporalidade, reconhecendo a inextricável relação entre as linhas temporais e os vários cenários que se formaram/formam, levando em consideração cada dimensão construtora do tempo e dos seres humanos. Nessa perspectiva, recorreremos à Linguística Cognitiva/Semântica Cognitiva Sócio-Histórica (doravante, LC/SCSH) como arcabouço teórico-metodológico para sustentar nossas discussões/conceptualizações.

A decisão de fazer uma Tese que estabelece diálogos com a LC/SCSH justifica-se através de uma explanação feita pela Prof^a Ariadne Domingues Almeida, em uma aula que assistia como aluna especial do Doutorado em Língua e Cultura, na UFBA, no ano de 2015. Após algumas leituras sobre a LC/SCSH e a construção de sentidos, através do livro *Metaphors We Live By (Metáforas da vida cotidiana)* de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), a referida professora me possibilitou uma reflexão sobre meu papel de professora a partir dos conhecimentos preconizados pelos pesquisadores da área da Semântica Cognitiva (doravante, SC), o que me gerou uma grande dúvida: como agregar tais pressupostos à minha atividade docente? Foi com esse pensamento/questionamento que decidi me tornar uma cognitivista, compreendendo que nossa mente corporificada constrói os sentidos; esses são externalizados, em grande parte, metaforicamente, já que a metáfora é um elemento da nossa cognição, do nosso pensamento e de nossas ações (LAKOFF; JOHNSON (2002 [1980])). E foi em função disso que pude ir em busca dos outros postulados da LC além das interconexões com a Linguística Histórica (doravante, LH), reconhecendo que a construção da história da linguagem não se dá, apenas, através de um trabalho que se debruça sobre variações e

mudanças, em um tempo específico ou no devir de cada época. Assim, pude estar diante dos preceitos da LH, considerando os estudos de Mattos e Silva (2008) que reconhece que os trabalhos realizados a partir de textos datados e localizados são exemplos relevantes para a construção ou reconstrução da história da língua portuguesa, daí a importância de, também, estudar fenômenos de linguagem que emergem no tempo presente, estabelecendo as possíveis interconexões para entender o meu entorno, fazer as leituras e expressar os pensamentos.

Escrever uma Tese tendo a conceptualização do/a professor/a como objeto de estudo, mesmo em uma especificidade, como o contexto do ESP, inunda minha memória afetiva. Lembro-me que, quando criança, ouvia meu pai e minha mãe dizerem que queriam suas filhas professoras. Eles foram, apenas, alfabetizados, mas seus filhos e filhas teriam uma formação. Embora já estivéssemos nas últimas décadas do século XX, em uma cidade pequena do interior baiano, Governador Mangabeira, a compreensão que se tinha sobre o/a professor/a era de um profissional respeitado, que tinha um bom respaldo social e, por isto, o magistério era uma atividade laboral desejada pelas famílias, como a minha. Cresci nesse contexto. Minha mãe foi minha primeira “professora”. Com ela, além de todos os outros ensinamentos, aprendi a ler e escrever o alfabeto (ela fez isso como todos 4 filhos e 6 filhas).

Estudar as conceptualizações de professor/a foi uma sugestão da Prof^a Ariadne. À época, não associei à minha história, à minha constituição como filha e estudante. Com o tempo, fui percebendo que uma força maior trabalhou em prol da sugestão e aceitação da proposta de me tornar uma professora doutora refletindo sobre a minha própria profissão, em um tempo em que observo e experimento os desafios pelos quais essa profissão tem que passar para continuar exercendo sua função de levar e provocar a construção de conhecimentos que orientam e constroem as sociedades humanas de forma autônoma e democrática. Assim, a escolha do nosso objeto de estudo foi marcada por uma construção social, mas também, pessoal, já que sou professora da Rede Estadual de Educação da Bahia e as compreensões sobre as conceptualizações de o/a professor/a, a partir do PESP, atingem-me, diretamente, pois a construção da Evani-professora e da professora-Evani é afetada, de forma que a produção desta Tese me faria e fez investigar de maneira mais criteriosa a base fundante do processo educativo no Brasil, como ele se desenvolveu e como, possivelmente, foi elaborada a compreensão do ensino-aprendizagem e, como consequência de professor/a, uma vez que é em decorrência de como se concebe a Educação que os elementos a ela ligados são, também, compreendidos.

Assim, os resultados apresentados partiram do objetivo geral de estudar os processos de conceptualização de professor/a identificados em memes, publicados no *Facebook*, na página *Professores Contra o Escola Sem Partido*, no período de 01 de janeiro de 2017 a 31 de dezembro de 2019, como já assinalado, anteriormente. Para tanto, consideramos os seguintes objetivos específicos: a) discorrer sobre os pressupostos teóricos da Semântica Cognitiva Sócio-Histórica, ilha teórica da Linguística Cognitiva, bem como sobre a História do Tempo Presente, sobre a Teoria da Complexidade e suas contribuições para o estudo das conceptualizações de professor/a ativadas a partir do corpus; b) identificar, descrever e compreender os processos cognitivos subjacentes à conceptualização de professor/a no corpus; c) interpretar e sistematizar os resultados encontrados através de contextualizações interdisciplinares.

Nesse sentido, buscamos responder às seguintes questões:

1. Como o/a professor/a é conceptualizado/a nos memes constituintes do corpus?
2. Quais mecanismos cognitivos foram utilizados nessas conceptualizações?
3. Como os contextos de alcance de outras áreas do saber possibilitam a melhor compreensão das conceptualizações de professor/a?
4. Como essas conceptualizações podem afetar o processo educativo brasileiro e, como consequência, a conceptualização que o/a professor/a tem de si e, também, na sua atuação em sala de aula?
5. Como os contextos geo-sócio-histórico-político-religioso-cultural-ideológico interferem nas conceptualizações que fazemos e, também, na maneira de divulgá-las?
6. Como a TC e a SCSH podem contribuir para o estudo das conceptualizações de professor/a em memes?

Como já informamos, o estudo desenvolvido nesta Tese está pautado no arcabouço teórico-metodológico da LC/SCSH. Para tanto, tomamos como base discussões empreendidas por Lakoff e Johnson (1980; 1999), Lakoff (1987, 1993, 2007), Johnson (1987), Kövecses (2000, 2002, 2009, 2010, 2017), Barcelona (2016), Duque (2015, 2018a) bem como, levamos em consideração os debates travados por autores da SCSH, como Santana (2019) e Almeida (2020a). Para alicerçar a discussão sobre a multimodalidade, trazemos os estudos desenvolvidos por Forceville (2009, 2016), com a Teoria da Metáfora Multimodal. Ademais, subsidiamos nosso trabalho com as premissas da Teoria da Complexidade, (doravante, TC), a partir de Morin (2001, 2015), Capra e Luisi (2014), mais especificamente, as contribuições de

pesquisadores/as da LC, como Paiva (2010, 2011), Almeida (2016, 2018a, 2018b), Duque (2016; 2018b) que já advogam como LC e TC podem contribuir para um melhor entendimento sobre a significação. Somado a esse arcabouço teórico, consideramos a HTP através das discussões de Ferreira e Delgado (2013). A pesquisa empreendida se pautou em uma abordagem qualitativa, prezando uma compreensão sistêmica dos fenômenos investigados e dos contextos que emergem a partir deles.

Para estudarmos conceptualizações de professor/a a partir desse viés, é necessário colocarmos em pauta dimensões pedagógicas, mas também, direcionamentos da História, já que o/a professor/a é um/a profissional em constituição diária, nas sucessivas épocas e lida, diretamente, com o conhecimento e a formação intelectual-cidadã dos seres humanos. Essas duas dimensões estão interconectadas a fenômenos bio-antro-geo-sócio-psico-político-religioso-ideológicos que interatuam para a constituição desse/a profissional e para a compreensão que a sociedade tem/terá dele/a. É nesse sentido que a pesquisa que aqui descrevemos, tem um caráter interdisciplinar, seja pelo alvo de estudo, seja pelo arquipélago teórico a que recorreremos para desenvolvê-lo, já que a SCSH compreende que o significado só é gerado através das inter-relações entre as diferentes dimensões da vida que são estudadas por diferentes campos do conhecimento.

A escolha por memes de internet (textos imago-linguísticos) se deu pelo fato de considerarmos que as tecnologias digitais e, como consequência, as redes sociais, interferem de forma significativa na vida das pessoas. Em função de sua velocidade comunicativa, possibilitam a disseminação *on-line* de ideologias e compreensões de mundo, portanto, de modelos cognitivos que são construídos, divulgados e alterados durante o percurso da vida humana. É então que reconhecemos que os mecanismos de conceptualizações se manifestam, com frequência e simultaneamente, a partir de diversos modos semióticos, levando em consideração, além da linguagem oral e escrita, as imagens, a cor e a disposição dos objetos em formatos e tamanhos, por meio de processos cognitivos como *frames*, metáforas, metonímias e esquemas de imagem (doravante, esquemas-I) instanciados através da linguagem multimodal.

Em que pesem algumas pesquisas acerca da conceptualização em textos multimodais, esse tipo de estudo se mostra, ainda incipiente no Brasil, principalmente, no que concerne à adoção da perspectiva sócio-histórica. Daí a relevância desta Tese, que se justifica, também, pela contribuição que fará aos estudos semânticos, de maneira específica, aos estudos da SCSH, considerando a HTP.

Como já mencionamos, o estudo empreendido baseia-se em uma perspectiva inter-relacional para compreendermos os fenômenos cognitivos e as dimensões geo-sócio-históricas-políticas-religiosas-culturais-ideológicas que instanciaram as conceptualizações identificadas e os sentidos que, a partir delas, foram construídos. Nesse enquadre, esta Tese encontra-se organizada em quatro seções, as quais descrevemos, a seguir.

Na primeira seção, denominada *Contextualização Histórica*, traçamos, como permite pensar o seu título, um percurso histórico acerca de determinados momentos constitutivos da Educação brasileira e como a figura do/a professor/a aparece nesse processo. Em seguida, situamos o tempo presente como marca da história, no tempo em curso, já que reconhecemos a importância de considerarmos dados atuais para um estudo histórico da linguagem, aproveitando as testemunhas vivas para compreendermos as implicações do contexto atual na construção das conceptualizações que nos propomos a estudar. Na sequência, abordamos sobre o MESP/PESP seus objetivos e Projetos de Lei (doravante, PL) integrados à concepção de Educação e professor/a, neste mesmo tempo presente.

Na segunda seção, *Contextualização do Aporte Teórico*, discorremos sobre o aparato conceitual que norteou o estudo das conceptualizações de professor/a nos memes. Para tanto, estruturamos essa seção em oito partes: na primeira, nossa abordagem se volta para a compreensão dos *Espaços de linguagem* – internet e redes sociais (*Facebook*) – como ambientes em que essas linguagens são construídas e propagadas, por isso serviram de base para a produção dos dados através dos memes selecionados para integrarem o corpus de nossa Tese. Na segunda, apresentamos os postulados da LC; na terceira, tratamos sobre a *Categorização*, abordagem teórica que se ocupa do processo de organização de sentido dos conhecimentos humanos; a quarta parte é dedicada à *Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados* (doravante, TMCI) que integra os submodelos utilizados para o estudo dos processos conceptualizadores encontrados no corpus, a saber: Modelo Metafórico, Metonímico, Esquema-Imagético e a Semântica de *Frames*, na TMCI, modelo proposicional; na quinta, expomos nossas reflexões acerca da compreensão do significado desde os estudos pré-estruturalistas à LC/SCSH; na sexta parte, a discussão é acerca da *Multimodalidade e a Conceptualização Multimodal*; na sétima, refletimos como a ideologia constitui os processos de conceptualização e, na oitava, trazemos para a discussão a TC descrevendo seus princípios e vislumbrando interfaces com a LC/SCSH, já que ambas trazem, no seu bojo, a perspectiva interdisciplinar para a organização e compreensão do mundo.

Na terceira seção, *Constituição Metodológica*, dedicamo-nos ao delineamento da metodologia, etapa em que refletimos sobre o fazer científico em LC/SCSH, de modo que descrevemos o tipo de pesquisa escolhido para o desenvolvimento da Tese, somadas aos passos metodológicos para a constituição e estudo do corpus, além de discorrermos sobre memes (origem, características, a cultura digital, o meme de internet e suas tipologias).

Na quarta seção, titulada de *Resultados*, apresentamos a sistematização dos resultados do estudo do corpus, quando expomos os fenômenos cognitivos que foram ativados através dos memes. Para isto, retomamos as definições metodológicas que orientaram a pesquisa empreendida, de forma que o estudo foi apresentado a partir dos domínios conceituais, acionados pelo contexto do meme, seguido dos *frames* ativados a partir desses domínios e, logo após, evidenciamos as metáforas, metonímias e os esquemas-I que as estruturam. Nesse entretempo, fazemos considerações acerca dos contextos geo-sócio-histórico-político-educacional-religioso-ideológico que perpassam a construção dos memes em estudo, estabelecendo relações com o tempo presente, considerando os princípios da TC.

Por último, fazemos a exposição das *Considerações Finais*, seguidas das *Referências* utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa realizada e a apresentação dos anexos.

1 A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Aqui, nesta primeira seção, colocamos em pauta os principais contextos em que emergem o/a professor/a, agente base do nosso estudo. Por isso, tecemos algumas considerações sobre a Educação no Brasil, traçando, brevemente, um percurso histórico sobre como se deu sua constituição e como o/a professor/a se acha inserido/a nesse processo, considerando a HTP como vertente teórica para compreender o surgimento do PESP, discutindo suas características/objetivos, Projetos de Lei e como alguns estudiosos explicam a aparição do PESP no cenário educacional brasileiro, como marca desse tempo presente.

1.1 PARA ENTENDER O DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para melhor compreendermos as conceitualizações de Educação, buscamos seu sentido etimológico, através de Cunha (2012), e, em seguida, tecemos algumas reflexões a partir de leituras de autores como Saviani (2007), Romanelli (1986), Nóvoa (2009), Calleja (2008), Ribeiro (1992), Durkheim (2011), Bittar e Bittar (2012), Palma Filho (2010), Arendt (2016) e Cara (2019) que fazem uma abordagem sobre conceitos, história, função e importância do processo educativo para a construção e organização do mundo e, de forma específica, do Brasil.

De acordo com o dicionário de Cunha (2012, p. 284), Educação é: “Sf. ‘processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança’ ‘polidez’ XVII. Do lat. *educātio, -ōnis* [...]”. O dicionário etimológico, antes citado, possibilita-nos a compreensão de que o termo Educação pertence, em um primeiro momento, ao domínio do PROCESSO. Este, por sua vez, de acordo com o mesmo dicionário, significa ‘curso, marcha, técnica’ (CUNHA, 2012, p. 636). Nesse sentido, observamos que o conceito de EDUCAÇÃO está baseado no esquema-I ORIGEM-PERCURSO-META, pois pressupõe um PERCURSO, mesmo que este não se complete, tendo em vista que haverá, sempre, no processo educativo, um caminho diferente a seguir que será delimitado por dimensões geo-físico-intelecto-sócio-histórico-cultural-político-ideológico-moral-religiosa, as quais, estamos expostos/as e em interação.

Para Romanelli (1986, p. 23), “[...] pensar a educação num contexto é pensar esse mesmo contexto: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso”. A autora adverte a inter-relação necessária entre os contextos e a elaboração de um conceito para a educação. É possível compreendermos que

diversos podem ser os conceitos destinados à educação, pois são vários os contextos sociais, culturais, políticos, religiosos e as interconexões que podemos estabelecer entre eles.

Conforme Nóvoa (2009, p. 12), “[...] nos tempos actuais, talvez mais ainda do que em tempos passados, a educação deve definir-se como um ‘bem público’” e, como tal, deve ser pensado nos segmentos que formam a sociedade e, essencialmente, na ação humana. Por isso, é importante considerar o que afirma Saviani (2007, p. 154), ao conceber a educação como elemento primordial para o ser humano se constituir. O autor acredita que o ser humano se forma através do processo educativo, com o passar do tempo, sendo a origem da educação atrelada à origem do próprio ser humano, de modo que ela possibilita o reconhecer a si, o outro e o mundo que o cerca.

Segundo Durkheim (2011), é importante reconhecer a educação como meio de integrar o ser humano à sociedade, possibilitando a transmissão de conhecimentos entre as gerações; dessa forma, ela tem a função de atender às necessidades sociais dos seres humanos. Pra ele, a maneira de conceber a educação passou por transformações ao longo do tempo,

[...] Nas pólis gregas e latinas, a educação ensinava o indivíduo a se subordinar cegamente à coletividade, torna-se a coisa da sociedade. Hoje ela tenta transformá-lo em uma personalidade autônoma. Em Atenas, buscava-se formar intelectos finos, perspicazes, sutis, amantes de proporção e harmonia, capazes de gozar da beleza e dos prazeres da pura investigação; em Roma, desejava-se antes de tudo que as crianças se tornassem homens de ação, apaixonados pela glória militar, indiferentes a tudo o que envolve as letras e artes. Na Idade Média, a educação era acima de tudo cristã; no Renascimento, ela adquire um caráter mais laico e literário; hoje, a ciência tende a tomar o lugar que a arte ocupava antigamente (DURKHEIM, 2011, p. 46).

Observamos que, mesmo com essas alterações, há algo em comum em todos esses entendimentos: a influência de um ser ou grupo social sobre o outro. E como afirma Durkheim (2011, p. 48), as várias épocas vão nos colocar “[...] um tipo regulador de educação”. Assim sendo, conforme este autor, para definir a educação, é necessário considerar todos os sistemas educativos, inclusive, os que já existiram, e, estabelecermos, entre eles, uma comparação com o intuito de identificar o que há de comum entre eles. É nesse sentido que Durkheim (2011) observa que, para a educação existir, são necessárias duas gerações: adultos e jovens. A primeira para exercer uma ação sobre a segunda, já que

[...] a educação consiste em uma socialização metódica das novas gerações. Em cada um de nós, pode-se dizer, existem dois seres que, embora sejam inseparáveis – a não ser por abstração -, não deixam de ser distintos. Um é composto de todos os estados mentais que dizem respeito apenas a nós

mesmos e aos acontecimentos da nossa vida pessoal. O outro é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade, mas sim o grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte; tais como as crenças religiosas, as crenças práticas e morais, as tradições nacionais ou profissionais e as opiniões coletivas de todo tipo. Este conjunto forma o ser social. Construir este ser em cada um de nós é o objetivo da educação. (DURKHEIM, 2011, p. 54).

Conforme postulado por Durkheim (2011), a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver nos seres humanos um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela faz parte. Nesse sentido, para Durkheim (2011), a educação se estrutura entre o individual e o coletivo que interagem entre si e se complementam. Ademais, ela necessita de gerações diferentes para que uma (a mais velha) influencie a outra (a mais nova) de forma que aquela transmita a essa, ideias, comportamentos e o arcabouço histórico-cultural-ideológico e religioso, como já anteriormente salientado. Isto nos permite entender que a educação orienta as consciências individuais para a construção do ser social e este engloba pressupostos morais e políticos.

Consoante Arendt (2016, n.p.), “[...] a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”. De acordo com a autora, os seres humanos nascem para estarem no mundo e esse nascimento constitui a renovação da vida e de tudo que a forma, por isso, a educação está em constante reelaboração e atualização, mas, também, através dela, há a conservação do mundo, visto que há um novo início através de cada ser que nasce e interage com os já existentes. Por isso, para a autora, nascer implica as maneiras de ser e estar no mundo e a educação tem papel preponderante nesse processo, isto porque a educação

[...] está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. (ARENDR, 2016, n.p.).

Nesse enquadre, a educação é um processo ininterrupto que possibilita o encontro de gerações, sendo os mais velhos, os responsáveis por apresentar o mundo aos mais novos de forma a desenvolver neles e com eles o vir a ser através das relações com o mundo, incluindo nesse percurso amplas questões relacionadas a todos os cenários.

Em outras palavras, Calleja (2008) corrobora com esta abordagem proposta por Arendt (2016), ao afirmar que

A educação é ação que desenvolvemos sobre as pessoas que formam a sociedade, com o fim de capacitá-las de maneira integral, consciente, eficiente e eficaz, que lhes permita formar um valor dos conteúdos adquiridos, significando-os em vínculo direto com seu cotidiano, para atuar conseqüentemente a partir do processo educativo assimilado. (CALLEJA, 2008, p. 109).

É possível verificar que Calleja (2008) compreende a educação como um processo formativo para o ser humano de maneira a construir conhecimentos que irão integrá-lo ao seu entorno. Observamos que, para a educação se manifestar em todos os seus sentidos e contribuições, é necessário a atividade relacional entre os seres humanos, desenvolvendo trocas de informações, comportamentos, atitudes e teorizações sobre o mundo e a vida diária. Assim, entendemos educação como sinônimo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o que, como, por quem e para quem esse binômio é organizado e posto em prática, já que se subteme, através dele, a construção do conhecimento e o exercício da autonomia. Além disso, conforme observa Cara (2019, p.21),

[...] é possível afirmar que educação é apropriação de cultura, de tudo aquilo que o ser humano criou e cria para além da natureza. As comunidades, as sociedades, os Estados, as línguas, as linguagens, os valores, as religiões, as artes, as ciências, os esportes, a democracia e todas as outras formas de deliberação e de organização da administração pública e do poder.

Em vista disso, compreendemos a educação como meio de inserção social, maneira de o ser humano encontrar-se com e no outro, pois ela revela coletividades nas individualidades, assim como o contrário, além de ser responsável pela estruturação da política, dos comportamentos, da moral, da ciência e da religião, pois como afirma Durkheim (2011, p. 60), “a ciência é herdeira da religião, que, por sua vez, é uma instituição social”. Nessa perspectiva, este autor afirma que:

[...] quando se estuda historicamente a maneira como os sistemas de educação se formaram e se desenvolveram, percebe-se que eles sempre dependeram da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências do estado da indústria, etc. se forem desconectados de todas as causas históricas, eles se tornarão incompreensíveis. (DURKHEIM, 2011, p.48).

Nesse sentido, observamos a integração entre Religião-Educação-Política, por isso reconhecemos a importância de se fazer um apanhado sócio-histórico-político-religioso-

ideológico-cultural dos termos/contextos para elaborarmos os sentidos que, no momento de estudo, são possíveis construirmos. Dessa forma, apresentamos, a seguir, algumas considerações no âmbito da história da educação, no Brasil. Não é nossa intenção fazermos um levantamento alongado dessa história, entretanto, para melhor compreendermos os cenários ativados no nosso estudo, consideramos necessário retomarmos alguns aspectos característicos que se inserem na orientação e aplicabilidade do caminhar da educação brasileira. Para tanto, partimos de uma breve abordagem sobre os processos educativos desde os anos iniciais de sua constituição, aqui, no Brasil, no século XVI, às proximidades de nossos dias (primeiras décadas do século XXI), na perspectiva de observar possíveis relações com a conceptualização que nos dispusemos investigar, nesse estudo.

1.1.1 Apontamentos sobre a História da Educação no Brasil

O objeto de estudo desta Tese, como já mencionamos, é a conceptualização de professor/a. Esse agente sobre o qual estudamos a conceptualização, encontra-se no domínio da EDUCAÇÃO; então, a compreensão desse domínio experiencial, no devir do tempo, orienta, também, a compreensão de professor/a, já que pela Educação, o ser humano desenvolve suas habilidades e competências, entre outras possibilidades, através do processo ensino-aprendizagem.

Conforme Ribeiro (1992), é importante considerar a visão de totalidade para obter uma imagem do contexto social e, assim, compreendermos a organização escolar brasileira. Tomemos como ponto de partida, a chegada dos portugueses, ao Brasil, nos anos de 1500 e o processo de catequização instaurado pela ação dos jesuítas com a Companhia de Jesus, já que esse período marca o início do processo educativo brasileiro.

O trabalho educativo difundido pela ação jesuítica, a partir de sua chegada ao Brasil, no ano de 1549, refletia interesses da Coroa Portuguesa e da Igreja Católica, ou primeiro da Igreja Católica e depois da Coroa Portuguesa, visto que os objetivos cristãos já eram marca da estrutura social e política desenvolvida desde a Idade Média, daí a necessidade de expansão e defesa da fé que caracterizava a Igreja Católica, no período renascentista.

Saviani (2007) observa que, quando o primeiro Governador Geral aportou no Brasil, em 1549, com ele estavam padres jesuítas, que eram liderados por Manuel da Nóbrega tendo como missão fazer a conversão dos índios à fé católica, para tanto, era necessário ensinar-lhes a ler e escrever e, assim, começaram a ser lançadas as sementes para a construção dos

primeiros colégios. Nesse tempo, os jesuítas instauraram seu método educativo: O *Ratio Studiorum*⁴.

O Plano de estudos desenvolvido pela Companhia de Jesus propunha ensinamentos da cultura portuguesa e tinha como base de trabalho os aspectos religiosos e, também, da área de Humanas. Isto, para Ribeiro (1992), demonstra a falta de interesse de incluir os indígenas nesse processo educativo, o que se justifica pelo fato de haver necessidade de instruir e formar pessoal de apoio para a continuação da fé católica: os futuros sacerdotes (filhos dos colonos). Desta maneira, “os colégios jesuíticos foram o instrumento de formação da elite colonial” (RIBEIRO, 1992, p. 25).

Conforme Romanelli (1986, p. 33), a obra educativa da Companhia de Jesus estava voltada para a classe dominante, mas não entravam aí “[...] as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos”. Assim, com o desenvolvimento da educação oferecida pela Companhia de Jesus, ela se tornou uma educação de classe, pois

[...] Dela estava excluída o povo e foi graças a ela que o Brasil se ‘tornou, por muito tempo, um país da Europa’, com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante. Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiram a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. (ROMANELLI, 1986, p. 35).

Conforme Romanelli (1986), os jesuítas deixaram esse “legado” (educação de classe) para os períodos caracterizados como Imperial e Republicano, em que pesem algumas alterações ocorridas, a exemplo de o Estado tomar uma certa responsabilidade para com a educação e a chegada da família real, ao Rio de Janeiro, em 1808, possibilitando uma nova realidade, fazendo-se necessário a criação de cursos, inclusive, de nível superior, com o objetivo de atender aos novos povos que se instauravam, no Brasil, à época.

⁴ “*Ratio Studiorum atque Intitutio Societatis Jesu*, publicado em 1599, associava-se à ‘política’ católica portuguesa como um conjunto de normas, que definiam saberes a serem ensinados e condutas a serem inculcadas, e um conjunto de práticas, que permitiam a transmissão desses saberes e a incorporação de comportamentos, normas e práticas”. (HANSEN, 2001, P 13).

Segundo Fávero (2000), a retirada do ensino jesuítico, no Brasil, possibilitou reformas no processo educativo, a exemplo da criação do cargo de diretor geral dos estudos, estabelecendo aulas de latim, grego e retórica, exames para todos os professores serem aceitos nas escolas, havendo, também, a substituição “de uma escola que servia a fé, por uma escola que servia ao Estado” (FÁVERO, 2000, p, 98). Nessa época, houve a inter-relação das vertentes religiosa e leiga (SAVIANI, 2007).

De acordo com Romanelli (1986), com a independência política, a educação dos letrados se mostrou relevante, já que estes assumiam os cargos dentro do período monárquico. A partir da primeira Constituição Brasileira, outorgada em 1824, houve a gratuidade para a instrução primária para todos os cidadãos, mas não havia professores suficientes, por isso foi instituído o Método Lancaster, que se pautava no treinamento de um aluno para ensinar um grupo de dez alunos, sob a vigilância de um inspetor.

Passado o século XIX, outras questões marcaram a educação no país. Assim, a partir da terceira década do século XX, levando em consideração o contexto da Revolução Industrial, tivemos outras exigências educacionais e, como consequência, para o próprio Estado. Conforme observam Bittar e Bittar (2012, p. 158), no período dos anos de 1930 a 1964,

A educação [...] foi palco de manifestações ideológicas acirradas, pois, desde 1932, interesses opostos vinham disputando espaço no cenário nacional: de um lado, a Igreja Católica e setores conservadores pretendendo manter a hegemonia que mantinham historicamente na condução da política nacional de educação; de outro, setores liberais, progressistas e até mesmo de esquerda, aderindo ao ideário da Escola Nova, propunham uma escola pública para todas as crianças e adolescentes dos sete aos 15 anos de idade.

As autoras sinalizam que, a partir da década de 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, houve medidas, como a Reforma Francisco Campos, que favoreceram a criação do Ministério da Educação, e, como consequência, um Sistema Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação para dar suporte ao Ministério de Educação. Para esses pesquisadores, essa reforma teve fortes influências do movimento Escola Nova, isso demonstrado ao se reportar às reivindicações que foram apresentadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932⁵.

⁵ “[...]Trata-se de um documento escrito por 26 educadores, com o título “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação e representou simultaneamente, um plano de ação nacional em busca da estruturação de um sistema educacional e um documento de discussão e reflexão sobre o ambiente político e social dos anos de 1920 e 1930”.

Bittar e Bittar (2012) destacam que a Lei da Constituição Brasileira, de 1934, delegou o direito à educação que deveria ser responsabilidade da família e dos poderes públicos, incluindo aí

[...] uma conciliação de interesses no contexto dos conflitos político-ideológicos da época. No que diz respeito ao debate educacional e à elaboração da Constituição, esses conflitos ficaram explícitos entre os renovadores (liberais partidários dos princípios da Escola Nova) e os defensores da educação privada, no caso, representada pela Igreja Católica. (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 159).

Esse contexto pode nos suscitar a existência de dois polos: um caracterizado por ideias liberais e a autonomia do ensino e o outro, voltado para a efetivação e permanência, cada vez mais forte, do discurso religioso cristão, defendido pela Igreja Católica.

Em 1937, após o Golpe de Estado⁶ que instaurou a ditadura Vargas (1937-1945), o Brasil tem uma nova Constituição que, no tocante à educação, “[...] transformou em ação supletiva o que antes era dever do Estado” (BITTAR; BITTAR, 2012, p.159), havendo perdas educativas, nesse processo, pois a obrigação do Estado estava voltada, apenas, para quem não tivesse condições de se manter no ensino particular (PALMA FILHO, 2010).

Ainda conforme Bittar e Bittar (2012), no período de 1942 a 1946, foram instauradas as Leis Orgânicas do Ensino – Reforma Capanema – que implementaram mudanças no contexto educacional brasileiro. Valendo-se do Manifesto de 1932, essa Reforma propunha, dentre outras coisas, um ensino primário gratuito e obrigatório; recursos para esse ensino e referências à carreira do magistério a exemplo de remuneração e formação e normas para preencher os cargos. Nesse mesmo ano, com o intuito de combater a ditadura de Vargas, foi criada a União Nacional de Estudantes (UNE)⁷ que teve presença forte nos movimentos

Os objetivos do Manifesto eram traçar diretrizes de uma nova política nacional de educação e ensino em todos os níveis, aspectos e modalidades. (CAMURRA; TERUYA, n. p. 2008).

Disponível em: <https://docplayer.com.br/9251230-Escola-publica-manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-e-o-direito-a-educacao.html>. Acesso em: 08 maio 2022.

⁶ De acordo com Pandolfi (2004), o Golpe do Estado Novo, ocorrido no ano de 1937, foi um regime ditatorial marcado por disputas nos meios civis e militares, nos anos que lhe antecederam, já que teve seu ponto de partida em 1930. “[...] longe de ser um desdobramento natural da Revolução de 1930, o Estado Novo foi um dos resultados possíveis das lutas e dos enfrentamentos travados no período” (PANDOLFI, 2004, p. 183). Disponível em: https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/11738/2/Dulce%20Chaves%20Pandolfi%20-%20O%20Golpe%20do%20Estado%20Novo%20%281937%29_P.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

⁷ A União Nacional de Estudantes (UNE) surgiu em agosto de 1937 “[...] como resultado da expansão de instituições educacionais de nível superior no Brasil, principalmente a partir da década de 1930. [...] Desde sua constituição, a entidade nacional de estudantes não só levantou bandeiras em prol do ensino universitário, mas também de outros níveis educacionais, bem como comungou de lutas sociais promovidas por operários e camponeses” (TORRES, 2016, p. 1). Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/porta1/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-1_CARLA-MICHELE-RAMOS-TORRES.pdf. Acesso em: 17 jan. 2022.

político-sociais do Brasil, como na Ditadura Militar (1964-1985) e nas Diretas Já (BITTAR; BITTAR, 2012).

As autoras salientam que o ano de 1946 é, também, um momento marcante para a história e, como consequência, para a educação brasileira, pois houve a promulgação da quarta Constituição republicana, quando foi reafirmado o direito, a obrigatoriedade e a gratuidade da educação para todos/as, embora não tenha garantido sua universalização. Em 1961, após vários conflitos ideológicos, houve a aprovação da primeira LDB, Lei de número 4.024/61, que, no Art. 1º, propunha que a educação deve basear-se nos ideais de liberdade, compreendendo os direitos e deveres de cada cidadão, Estado e família e no Art. 2º afirma que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”⁸.

Palma Filho (2010, p. 108) observa que [...] “talvez, um aspecto marcante dessa época pré-64 seja o entrelaçamento entre o cultural e o educacional, ou seja, os movimentos culturais adquirem um sentido pedagógico”, já que houve uma efervescência cultural quanto à música, ao teatro e ao cinema em demonstrações como a Bossa-nova e o Cinema-Novo. O autor adverte, ainda, a ação do Movimento de Educação de Base (MEB)⁹, criado pelo Presidente Jânio Quadros, através do decreto federal nº 50.370, em 21 de março de 1961.

Já segundo Bittar e Bittar (2012), durante o período militar, é possível considerar a expansão da escola, isto em função de que, nesse momento, o governo militar necessitava que o país tivesse uma mínima escolaridade para chegar à fase de um “Brasil Potência”.

Nesse interim, foi promulgada a segunda LDB, número 5692/71, que fixa as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, propondo que,

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania¹⁰.

Estabelecendo as divisões entre 1º e 2º graus, a LDB/71 imprimiu alterações no percurso educativo, no contexto da Ditadura Militar, as quais podemos citar: a inserção da

⁸ Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

⁹ Criado pela Igreja católica, por meio da CNBB, em março de 1961, o MEB foi prestigiado pelo governo federal, através de decreto da Presidência da República, e apoiado por vários convênios, particularmente pelo convênio com o Ministério da Educação e Cultura e com o Ministério da Saúde. Seu objetivo primeiro era desenvolver um programa de educação de base, através de escolas radiofônicas, principalmente nas zonas rurais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (FÁVERO, 2006, p. 3). Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/ofintegral.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2022.

¹⁰ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 mar. 2022.

disciplina Educação Moral e Cívica, [...] “disciplina de caráter doutrinário, que além de justificar a existência dos governos militares, veiculava ideias preconceituosas sobre a formação histórica brasileira”. (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 163). As autoras destacam, ainda, que os anos iniciais da década de 1960 foram decisivos para a implantação da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) e a criação dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, e, na década de 1970, foi possível acompanharmos a criação da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais), instituições fundamentais para enfrentar o período de ditadura militar e para redemocratizar e consolidar a sociedade brasileira, dando enfoque à pesquisa.

Conforme Borges (2012, p. 144), nos anos de 1980, ainda marcados pela Ditadura Militar, a educação brasileira vivenciou transformações oriundas das perspectivas de resistências ao que foi instituído pelo Golpe Militar e, também pelo debate acerca da democratização da educação a partir de [...] “movimentos amplos de redemocratização do país e aos movimentos reivindicatórios de participação”. Segundo essa autora, a partir das condições históricas de superação do regime militar, em meados dos anos de 1980, houve a ampliação do debate acerca de ações políticas para uma educação democrática.

No final dos anos 1980, precisamente, no ano de 1988, a nova Constituição brasileira é promulgada, propondo, no Art. 205, as definições para a educação brasileira, instituindo que ela é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, Art. 205)¹¹.

Em 1996, tivemos a aprovação do documento oficial da terceira LDB, 9394/96 (LDB 9394/96), que regulamenta a educação brasileira. Consideramos necessário por em destaque, aqui, os Artigos 2º e 3º da LDB 9394/96, pois verificamos que, neles, há a prescrição da garantia do direito à educação e sua perspectiva democrática, concebendo o direito à liberdade e pluralidade de ideias.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I- **Igualdade** de condições para o acesso e permanência na escola;

¹¹ Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 17 mar. 2022.

- II-**Liberdade** de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - **Pluralismo** de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - **Respeito** à liberdade e apreço à tolerância;
- V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - Garantia de padrão de qualidade;
- X - Valorização da experiência extra-escolar;
- XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

A LDB 9394/96 prevê o direito à igualdade, liberdade, pluralismo de ideias e respeito à liberdade como elementos basilares para o desenvolvimento da autonomia cidadã, entretanto, desde o início do século XXI, mais precisamente, a partir do ano de 2004, observamos, no cenário da educação brasileira, a defesa de uma educação que, ao se justificar com a narrativa de que busca a neutralidade no ensino, apresenta

[...] críticas ao papel e finalidades das universidades públicas, atacando sua eficiência e impondo restrições à sua autonomia; questionamentos sobre conhecimento científico e sobre o papel e finalidades da educação escolar; questionamentos e busca de controle sobre os profissionais da educação (movimentos como lei da mordaza/Escola sem Partido, que avançam nos poderes legislativos e executivos do país); redução drástica de recursos para a educação básica e superior. (DOURADO, 2019, p. 13).

Nesse enquadre, observamos que a educação brasileira passa por limitações, buscando um novo-velho modelo preso a perspectivas conservadoras, como veremos discutido na subseção 1.4, quando tratamos do PESP, movimento que marca os atuais desafios da educação no Brasil. A educação toma um rumo para o centro das atividades do Estado e da família e, conseqüentemente, ganha o âmbito da sociedade como fator primordial para organizá-la e indicar encaminhamentos para estruturá-la de forma consciente, diante de suas necessidades, especialmente, no que concerne ao desenvolvimento político-cultural-científico.

Nesta subseção, fizemos um breve apanhado histórico, do século XVI aos dias atuais, sobre os processos pelos quais a educação brasileira se viu imersa, observando as relações político-sociais que estiveram presentes no decorrer de cada momento posto em destaque, aqui, nessa explanação. Nesse sentido, é importante considerar que a educação é moldada a partir de elementos colocados em pauta no devir de acontecimentos políticos e sua relação com os dogmas religiosos que estão em vigor em decorrência dessa própria relação. Sabemos

que a doutrina cristã católica se impõe, na nossa história, soberania garantida através do processo de colonização-catequização-doutrinação pelo qual passamos, do século XV ao XX e que, de alguma forma, desencadeou um repasse de ideologias políticas e, a partir delas, ideologias religiosas. No contexto atual, conforme Moura (2016) e Moura e Silva (2020), as políticas públicas voltadas para a educação brasileira sofrem interferências, também, de religiões evangélicas, como veremos na subseção 1.4.3.

Feitas algumas considerações acerca do domínio da EDUCAÇÃO, passemos para uma explanação sobre o/a professor/a, agente vital no âmbito deste domínio, através de um breve percurso pela história de sua constituição como profissional, observando como intervenções sócio-histórico-político-religiosas-ideológicas se mostram atuantes para as compreensões que a sociedade alimenta e divulga sobre ele/a.

1.1.2 Breves reflexões sobre a profissão professor/a

A compreensão de professor/a está, inicialmente, atrelada à maneira como surgiu esse/a profissional, à sua preparação para o exercício docente e às exigências e desafios que lhes são impostos, em decorrência de processos político-religioso-histórico-social-cultural-ideológicos que são delineados progressivamente no transcorrer do tempo. Daí a necessidade de fazermos um retorno à maneira como esse/a profissional se constituiu.

De acordo com Tanuri (2000), encontramos escolas preparatórias para o professor¹² exercer suas funções a partir da disseminação de ideias liberais, além da propagação dos movimentos da Reforma e Contrarreforma, que ajudaram a dar passos importantes para a formação de professores. Mas só a partir da Revolução Francesa que o Estado se coloca como responsável pela formação de professores leigos, sendo esta ideia fortalecida no século XIX, quando houve a consolidação dos Estados Nacionais e sistemas públicos de ensino foram implantados, dando início ao crescimento das escolas normais.

Ainda conforme Tanuri (2000), ao tempo em que se esperava a fundação das instituições escolares para formar professores primários, a preocupação era com a seleção dos profissionais que iriam formar esses professores primários. A autora observa a importância da Lei 15/10/1827 que designava que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos,

¹² Optamos por utilizar, aqui, apenas o gênero masculino para garantir a originalidade do texto de Tanuri (2000) e, também, por, nessa época, haver um destaque do professor em detrimento da professora, inclusive, no que concerne aos seus ensinamentos, como veremos.

haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias”¹³. O Art. 6º dessa lei, dispõe que:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL, 1827).

Diante disso, os/as profissionais deveriam cumprir ações básicas de suas funções utilizando-se da língua nacional, da matemática e da moral religiosa católica. Essa lei estabelecia, também, formas de seleção para os mestres e mestras, entretanto, de acordo com Tanuri (2000), a Câmara discutia a dispensa das mulheres nos exames e, como exposto no Art. 12, o ensino para as mulheres deveria estar pautado em atribuições que marcam níveis básicos da vida doméstica e econômica. Elas deveriam ensinar confecções de objetos que rendessem economia doméstica, mostrando honestidade e muito conhecimento.

A profissão de professor/a nasce em um contexto de limitações quanto ao que deve ser ensinado, levando em consideração, inclusive, a separação de gênero, dando espaço ao masculino, em detrimento do feminino, seja no que concerne aos profissionais que seriam formados, seja no que seria ensinado, pois ali, já se determinava o que seria ofício para mulher e o que caberia ao homem aprender. Esse cenário já demonstrava uma diferente concepção do que o/a professor/a deveria ensinar. Isso nos permite observar a segregação de gênero que incide nas várias instâncias sociais, prolongando-se nos vários tempos, de forma que, mesmo agora, depois dos primeiros 20 anos do século XXI, a sociedade ainda coloca separações em relação aos cursos que se encaixam melhor para um homem ou uma mulher. Como acontece com algumas licenciaturas que, algumas vezes, recebem estigmas sociais de gênero, a exemplo dos cursos de Letras e Pedagogia que, comumente, são mais direcionados a mulheres, enquanto Física e Química seriam cursos mais indicados para homens.

No Brasil, como vimos na subseção 1.1.1, o início do processo educativo e o trabalho dos primeiros “professores” acham-se atrelados à educação jesuítica, que tinha como objetivo a catequese. Consideramos que alterações geo-sócio-histórico-político-cultural-ideológico-religiosas propiciaram e propiciam concepções de ensino e aprendizagem que são alteradas conforme as exigências dos contextos que marcam cada época e, como consequência, moldam

¹³ Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm. Acesso em: 13 nov. 2019.

as atitudes de professores/as, em sala de aula e isso possibilita as várias conceptualizações que eles/as recebem.

Discutimos, na próxima subseção, como o/a professor/a se constitui diante desses contextos.

1.1.2.1 Quem é o/a professor/a diante do fazer sócio-histórico-político-educativo

Conforme observado por Arroyo (2000, p. 35), “somos a imagem que nos legaram, socialmente construída e politicamente explorada”. Diferentes pensadores da educação elencam competências e habilidades necessárias para que o/a professor/a desempenhe, satisfatoriamente, sua função de educador/a. Ao colocarem em destaque esses possíveis atributos, modelos cognitivos idealizados são evidenciados e dessa forma, influenciam a maneira de a sociedade ver e compreender esse/a profissional, como, também, a imagem que os/as próprios/as professores/as criam para si, já que “[...] a auto-imagem docente é apreendida em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências, como resultado das condições psicológicas e sociais que afetam sua docência”. (ARROYO, 2000, p. 124).

Em vista disso, acreditamos que as conceptualizações que temos do/a professor/a dizem respeito a acontecimentos históricos, à compreensão de educação e do seu papel dentro dela, sua socialização e seus próprios problemas profissionais de falta de reconhecimento, condições precárias para realizar seu trabalho, críticas sociais, salários baixos; tudo isso somado às exigências diárias por parte de alguns pais e mães, coordenadores/as, diretores/as, dos/as alunos/as, enfim, às imbricações geo-antropo-sócio-histórico-cultural-psíquico-social-político-religiosa-econômica-ideológicas e identitárias nas quais estão imersos/as esses/as profissionais.

Buscando elucidar como se faz presente essa noção de que as conceptualizações direcionadas ao/à professor/a perpassam por toda essa conjuntura, que aprisiona, limita e, por vezes, amplia as ações do/a profissional docente e propõe que ele/a esteja afinado/a a cada exigência de seu tempo, recorreremos à obra de Paulo Freire¹⁴ que discorreu sobre a prática pedagógica do/a professor/a em vários de seus livros.

Segundo Freire (1996), existem propriedades inerentes ao ato de ensinar, exemplo de compreender que professor/a e aluno/a não são objetos um do outro; que ensinar é aprender e

¹⁴ Considerado o Patrono da Educação brasileira. Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), pedagogo, filósofo, escritor, “cidadão do mundo”. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf Acesso em: 19 jan. 2020.

exige um rigor metódico, pesquisa, respeito aos saberes dos/as estudantes, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, consciência de que nada está acabado e pronto; que é fundamental compreender que a Educação é uma forma de intervenção no mundo e que cada profissional de educação deverá estar capacitado/a para exercer o cargo de educador/a do futuro com uma consciência crítica de sua realidade no presente. Assumindo essa proposta, o/a professor/a insere-se em categorias que emergem a partir de sua prática ou consoante ao contexto socioeducativo no qual ele/a vive, tendo autonomia para fazer de suas aulas um ponto para a construção do conhecimento libertador.

No livro *Medo e ousadia: cotidiano do professor*, publicado em 1986, Paulo Freire e Ira Shor interagem em um diálogo oportuno sobre suas vivências como educadores que se propunham a contribuir para uma educação libertadora. Os autores abordam as fronteiras dessa educação que, segundo eles, deve ser política e por isso corre riscos, à época citada por eles (anos de 1980), mas que hoje, também, na segunda década do século XXI, vivencia riscos, talvez, maiores. Freire e Shor (1986) discutem os papéis sociais do ser professor/a naquele tempo, mas que se dilatam até hoje, por isso é um texto atual e nos permite buscá-lo para um embasamento teórico-prático (já que se trata de experiências dos autores), no que concerne à constituição identitária do/a professor/a e ao que a sociedade vislumbra para tal profissional. Conforme esses autores

[...] a educação é política! Depois de descobrir que também é um político, o professor tem de se perguntar: “Que tipo de política estou fazendo em classe?” Ou seja: “Estou sendo um professor a favor de quem?” Ao se perguntar a favor de quem está educando, o professor também deve perguntar-se contra quem está educando. Claro que o professor que se pergunta a favor de quem e contra quem está educando também deve estar ensinando a favor e contra alguma coisa. Essa “coisa” é o projeto político, o perfil político da sociedade, o “sonho” político. [...]

O professor trabalha a favor de alguma coisa e contra alguma coisa. Por causa disso, terá outra grande pergunta a fazer: “Como conciliar minha prática de ensino com minha opção política?” O educador poderá dizer: “Agora descobri a realidade da sociedade e minha opção é em favor de uma educação libertadora. Sei que o ensino não é a alavanca para a mudança ou a transformação da sociedade, mas sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes! Estou incumbido de uma dessas tarefas. Sou um humilde agente da tarefa global de transformação. (FREIRE; SHOR, 1986, n.p.).

Nos entremeios do “medo” e da “ousadia”, a atuação docente é compreendida através da consciência de que o processo educativo está intrinsecamente ligado às propostas políticas e, portanto, às transformações sociais, e o/a professor/a, sendo o/a agente impulsionador/a do

conhecimento, elege os saberes necessários para a iniciação dessas transformações e isto faz com que esse/a profissional esteja em um cenário desafiador de constrangimentos, exigências e anseios que afetam seus comportamentos, diante de tal consciência. Ademais, exige do/a professor/a um posicionamento político-ideológico que afeta (e precisa afetar) seus direcionamentos educativos de ensinanças e aprendizagens.

É nessa perspectiva que Freire e Shor (1986) colocam a metáfora da luz sobre os/as professor/as, entendendo-os/as como iluminadores/as, pois, para esses autores, educação tem relação com o ato de conhecer, de compreender a realidade e isto para eles é sinônimo de iluminar a realidade para ser fácil enxergá-la, compreendê-la e transformá-la. Em vista disso, os autores observam que os/as professores/as não devem se reconhecer como missionários, mas “devem tornar-se militantes, no sentido político dessa palavra. Algo mais que um ‘ativista’. Um militante é um ativista crítico” (FREIRE; SHOR, 1986, n.p.). Dessa forma, para o autor, devemos entender que “o militante, o ativista crítico, no ensino ou em qualquer outro lugar, examina até mesmo sua própria prática, não se aceitando como pronto e acabado, reinventando-se à medida que reinventa a sociedade”. (FREIRE; SHOR, 1986, n.p.).

Por ser um/a profissional iluminador/a, como observam Freire e Shor (1986), o/a professor/a é chave para o desenvolvimento de um país, pois lida com a construção de saberes que norteiam e movem o mundo, através da produção das ciências, por isso é alvo de vigilância e as compreensões que a sociedade tem sobre ele/a, no devir do tempo, podem ser alteradas ou fortificadas.

Nesse enquadre, o atual debate sobre a profissão docente apresenta-se produtivo e controverso, pois parece demonstrar seu papel importante no processo de ensino-aprendizagem, já que reconhece sua atuação na difusão dos vários saberes e confrontamentos de ideias que nortearão um pensar multi-relacionável e transdisciplinar que ultrapassa os muros da escola e favorece o saber lidar com as diversidades, as incertezas e imprevisibilidades sociais, mas também, o/a professor/a é chave de contestação, justamente, por esse reconhecimento, visto que a sociedade empreende uma luta contra essa atuação, objetivando cercear a operacionalidade e materialização desse processo desenvolvido pelo/a professor/a. Deste modo, é possível encontrarmos perspectivas sobre professores/as que defendem que “[...] se por uma lado, [os/as professores/as] são culpados do que ocorre mal no sistema educativo, por outro, são vistos como os detentores da chave do sucesso da educação”. (FLORES, 2004, p. 129). Os/as professores vivem um confronto desafiador para exercerem sua profissão,

Isto significa que a ação profissional dos docentes tem que ser entendida como uma ação sujeita a um determinado conjunto de constrangimentos políticos, sociais, culturais, institucionais, organizacionais, curriculares e pedagógicos que podendo condicioná-la não a determinam. (COSME, 2017, p. 759).

Como uma ação socioeducativa, a atividade docente sobrevive através de permanentes transformações fundamentadas nas exigências, tensões, desafios e constrangimentos impostos pela sociedade. Isto porque o poder público, que se organiza através de convenções político-ideológico-governamentais, acompanha as ações docentes, com o intuito, de limitá-las à sequência discursiva que atenda aos interesses desse mesmo poder público. Ainda, conforme Flores (2004, p. 137),

[...] Para além do contexto social, político, cultural e econômico em que o ensino se situa, o(s) sentido(s) que os próprios professores atribuem ao seu trabalho diário – com as suas potencialidades, constrangimentos e limitações – constitui(em) também aspectos-chave na (re) definição da natureza do profissionalismo docente.

Vemos, comumente, a disseminação de que o/a professor/a é o/a responsável por transformar os sujeitos em seus valores, condutas, intelecto, comportamentos, suas crenças e emoções, sua formação moral, social, política e ideológica. Não é nossa pretensão discorrer sobre a sua atuação e função, entretanto, faz-se necessário uma incursão nesse sentido, visto que as compreensões que temos sobre ele/a perpassam pela dinâmica histórico-relacional do constituir-se professor/a, ao longo do tempo, em meio às suas ações como tal. Nesse interim, encontramos um complexo conjunto de configurações que se apresenta diante desse/a profissional e este/a, por sua vez, vai se adequando para exercer sua profissão. É nesse contexto que cada um/a vai materializar atitudes que vão aflorar reações que irão lhe garantir algumas compreensões a exemplo de mãe - pai - psicólogo – mestre/a - modelo – cuidador/a – mediador/a – facilitador/a – amigo/a - herói – coitadinho/a - tia/o – formador/a - aprendiz - intelectual – transmissor/a - artista – missionário/a – escravo/a - babá (especialmente para as mulheres) - e, no contexto do nosso tempo presente, encontramos, categorizações como bruxa, doutrinador/a, esquerdalha, entre outras.

Pensando de maneira mais específica sobre como o/a professor/a é compreendido/a e como o conhecimento sobre o que é ser professor/a pode ser organizado, Freire (1997) discute o mote “professora-tia” como uma advertência contra a desvalorização que a categoria tia traz para a profissionalização da professora. Por isso, o autor afirma que

O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado professora, sim; tia, não, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de tia. A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. (FREIRE, 1997, p. 9).

Freire (1997) faz uma crítica a essa conceptualização/categorização da professora como tia, indicando que isso fortalece uma ideia de passividade dessas profissionais. O autor reitera que o ato de ensinar perpassa por uma militância política e social e a professora, reconhecendo-se como tia, assumiria uma relação de parentesco com seus alunos/as que afetaria seu desempenho crítico-social.

Como já mencionamos, as vicissitudes que caracterizam as várias épocas atingem a compreensão de professor/a. De acordo com Nóvoa (2009), nos anos 1970, pensava-se na racionalização do ensino de forma a ter objetivos precisos para controlar esse ensino. Nos anos 1980, houve uma preocupação com o currículo, o que gerou grandes reformas na educação, à medida em que se buscou uma estruturação dos sistemas escolares. Os anos 1990 foram dedicados ao funcionamento e gestão das escolas; já se aproximando do século XXI, a aprendizagem passou a ser o cerne das questões educativas. Nesse interim, ainda consoante Nóvoa (2009), no início deste século XXI, o processo para aquisição de aprendizagem perpassa pelos desafios instaurados pelas novas tecnologias e, assim, os/as professores/as são considerados “como elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade*. (NÓVOA, 2009, p. 13, grifos do autor).

Para Nóvoa (2009), diversidade e inclusão são elementos chave para nortear o trabalho do/a professor/a, nesse novo século. Para tanto, é necessário reconhecer a potencial variedade que compõe os espaços, as instituições e, especialmente, os seres humanos. Assim, o/a professor/a é colocado/a no cerne do desenvolvimento das várias aprendizagens, como eixo norteador desse processo, que se mostra complexo e, ainda, mais desafiador pela dimensão de conhecimentos necessários e pelos papéis que esse/a profissional precisa desempenhar para dar conta disso tudo.

Para Gadotti (2003), no entanto, há uma crise de sentido no que se refere à profissão docente, pois não há, ainda, um esclarecimento para a sociedade do que seja a profissão de professor/a e, [...] “enquanto não construirmos um novo sentido para a nossa profissão, sentido esse que está ligado à própria função da escola na sociedade aprendente, esse vazio, essa perplexidade, essa crise, deverão continuar.” (GADOTTI, 2003, p. 15). E isto tudo interfere na compreensão que temos/construímos sobre o/a professor/a. O autor destaca que, desde sempre, não foi fácil desempenhar a função de professor/a e o quanto hoje isso se complexifica em função das alterações tecnológicas, visto que

[...] Diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre, diante de um mundo em constante mudança, seu papel vem mudando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação que se tornou permanentemente necessária. (GADOTTI, 2003, p.15).

Em vista disso, houve e há alterações consideráveis na maneira de pensar esse/a profissional e no modo como realizar sua profissionalização. E, nos primeiros vinte anos do século XXI, isso torna sua atividade profissional instável, mas também, preocupada em atender o mundo do qual faz parte, dentro das perspectivas atuais, que se apresentam voláteis, posto que a educação, que tem o ciberespaço como coadjuvante na pesquisa e construção do conhecimento, reelabora-se, constantemente, na mesma velocidade que passa o tempo. E, para viver, conviver e desempenhar suas funções nesse contexto, é fundamental atualizar-se, pois “o ciberespaço rompeu com a ideia de tempo próprio para a aprendizagem. O espaço da aprendizagem é aqui, em qualquer lugar, o tempo de aprender é hoje e sempre”. (GADOTTI, 2003, p.15). De acordo com Gadotti (2003), ser professor/a vai além de mediar o conhecimento para o/a aluno/a, esse/a profissional precisa ser curioso/a e “[...] um [a] aprendiz permanente, um [a] construtor [a] de sentidos, um [a] cooperador [a], e, sobretudo, um [a] organizador [a] da aprendizagem”. (GADOTTI, 2003, p.16). Assim, o/a professor/a se constitui *on-line*, aproveitando as inter-relações com todos os cenários e áreas do saber.

Nesse contexto, Nóvoa (2009) observa que a contemporaneidade traria para a profissão de professor/a uma vulnerabilidade, isto porque, segundo esse autor, o fácil acesso que esse/a profissional tem a um grande número de pessoas em formação acabaria fazendo reconhecer sua importância diante da sociedade, já que, para ele, “nas sociedades contemporâneas, a força de uma profissão define-se, em grande parte, pela sua capacidade de comunicação com o público”. (NÓVOA, 2009, p. 24). Nesse sentido, verificamos que a

atenção dada ao trabalho docente é por se tratar de uma profissão que, pelo nível de contato com alunos e alunas, torna-se perigosamente construtora de autonomias pelo conhecimento crítico que pode despertar.

A partir dessa consciência, em países como o Brasil, é possível acompanharmos um olhar diferenciado, cuidadoso e controlador da sociedade para o trabalho do/a professor/a em sala de aula, especialmente, nas instituições públicas, desde o último quartel do século XX, quando o país viveu, efetivamente, uma ditadura militar, que buscava um controle político, social e educacional para a população, sendo necessário controlar o nível de informações que seriam propaladas.

Esse controle pode ser observado a partir dos resultados da pesquisa de Fernandes (2016) que, fazendo um estudo comparativo sobre a repressão sofrida por professores/as universitários da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e da UTE (*Universidad Técnica del Estado*), do Brasil e Chile, respectivamente, nos períodos de ditadura (Brasil - 1964 até 1969 – e Chile - de 1973 até 1981), constatou que, ao longo desses períodos, os/as professores/as das duas universidades sofreram uma maior repressão política, embora não tenha acontecido de maneira contínua, durante esses anos. O pesquisador destaca que, nos dois casos, houve uma maior intensidade da repressão logo após o golpe e enquanto se efetivavam as reformas universitárias. Fernandes (2016) observa que a repressão aos/as professores/as universitários, no Brasil e no Chile, liga-se aos contextos dos golpes militares que ambos os países sofreram. Nos dois casos, os agentes dos golpes justificaram-se a partir de questões políticas, econômicas e morais e visavam à retirada de governos progressistas de esquerda do poder. O autor salienta que o viés político foi decisivo para os golpes e “diferentes culturas políticas estiveram em choque durante grande parte das ditaduras brasileira e chilena” (FERNANDES, 2016, p. 30), seja durante ou após o golpe.

Aqui, no Brasil, distintos foram os aspectos que marcaram a instauração da ditadura militar. No âmbito da educação, para Ferreira Jr. e Bittar (2006, p. 1161), houve um aumento no número de professores/as, mas houve, também, um arrocho salarial. Para esse autor, era uma modernização autoritária e “esses dois fatores, conjugados entre si, atuaram no sentido de torná-la a maior categoria profissional do país e de conferir-lhe uma identidade de oposição ao próprio regime”. Ainda segundo os autores,

A política educacional do regime militar abrangeu, ao longo dos seus vinte e um anos de duração, todos os níveis de ensino, alterando a sua fisionomia e provocando mudanças, algumas das quais visivelmente presentes no panorama atual. Pautado pela repressão, o Estado editou políticas e práticas

que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus às custas do rebaixamento da sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior. (FERREIRA JR; BITTAR, 2006, p. 1161).

Esse é um quadro que começou a se desenhar à época do regime militar e que, no limiar da segunda década do século XXI, parece querer aparecer, reinstaurando o controle às atividades educativas, cerceando ideias, impedindo a circulação de pensamentos que incitem o debate político, a busca pela autonomia e a liberdade de expressão. Isto porque se instaurou, de maneira velada, a busca pelos/as “insubordinados/as”, pelos/as “subversivos/as”, aqueles/as que, segundo o ESP, vão de encontro à formação da boa família e que se pautam na pedagogia defendida por Paulo Freire (1987; 1996; 1997; 2001): professores e professoras.

Vale, ainda, observar o que advertem Salles e Stampa (2016) sobre o controle das aulas, no regime militar:

[...] Sabe-se que estratégias, como a infiltração de alunos “olheiros” nas aulas, gravação de aulas, cooptação de docentes e gestores, foram utilizadas. A missão era denunciar aos militares qualquer crítica ao regime ditatorial ou que se pautasse no referencial marxista, associado diretamente ao “perigo comunista. (SALLES; STAMPA, 2016, p.170).

Esta não é uma cena difícil de ser ver, em nossos dias, já que o contexto do MESP¹⁵ já se manifestou, em vários momentos, como uma violação ao exercício docente em liberdade, fazendo um alerta aos alunos e alunas, para que observem as posturas e discursos de seus/as professores/as em sala de aula e, caso estejam, supostamente, pregando ideologias político-religiosas e de gênero, deverão ser denunciados/as, através da gravação de suas aulas, sendo acusados/as de doutrinadores/as. Isto porque, para o MESP, o/a professor/a não pode reconhecer todo o arcabouço antro-po-psíquico-histórico-cultural-social-econômico-político-religioso-ideológico que envolve o ser humano, muito menos discutir essas questões em sala, através de aulas integradoras das redes de saberes necessários para desenvolver uma educação política e social, uma educação do futuro, tal como propõe Morin (2000, p. 48), ao afirmar que

[...] para a educação do futuro, é necessário promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das

¹⁵ Discorremos sobre o MESP na subseção 1.4.

ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes.

O/a professor/a, conforme observa Morin (2000), precisa ser o/a agente dessa ação educativa integradora e multidimensional, que reconhece os vários contextos que formam o ser humano. Fazer isso, pressupõe pôr em pauta cenários, vivências, sofreguidões e anseios por uma educação que acolhe, respeita, mas também critica a sociedade em seus vários aspectos e isso pode afetar a hegemonia política daqueles/as que enxergam a vida de maneira compartimentada para manter o *status quo*. Por isso, para o PESP, é necessário vigiar, atacar, oprimir, coagir e indicar como devem ser as aulas dos/as professores/as.

Advogamos que a formação de professor/a leva consigo o que o/a constitui como pessoa, porém, o olhar que as várias instâncias sociais – Estado, Família, Igreja, Comunidade Escolar, Sociedade como um todo – e as exigências que essas instituições lançam sobre os/as professores/as comprometem, de maneira pontual, a forma como ele/a constrói sua profissão/atuação. Por isso, é importante considerar que a “auto” constituição de professor/a é elaborada através das disputas sociais impressas por essas instituições que, para se manterem atuantes, tentam utilizar, ao seu favor, a audiência cativa que essas mesmas instituições afirmam ser de uso do/a professor/a.

Isto coloca o/a profissional docente entre considerações e cobranças sociais que, de alguma maneira (às vezes, incisiva), favorecem a internalização de comportamentos diante de sua profissão. Por isso, a maneira como o/a professor/a se percebe definirá sua atuação como profissional. É fato que a sociedade cria-lhe uma imagem, pinta-lhe, mas o que prevalecerá vai depender das cores, formatos e linhas que o/a próprio/a professor/a permitirá fazer parte do desenho que acredita ser de si, sua auto-imagem, aquilo que ele/a aceita como crucial para sua atuação, como ele/a elabora os seus modelos cognitivos idealizados a respeito de si como profissional da educação, em síntese, como educador/a.

Feita essa breve abordagem sobre como o/a professor/a se constituiu como profissional e como as exigências sócio-histórico-político-religiosas-ideológicas-educativas interferem nessa constituição, na próxima subseção, discorreremos sobre a HTP, aliando a discussão no tempo em que os textos constituintes do corpus foram produzidos, para enfim, situarmos, historicamente, o estudo aqui empreendido, colocando em pauta o MESP/PESP dentro desse tempo, a fim de estabelecermos as possíveis relações contextuais para a compreensão das conceptualizações de professor/a encontradas no corpus de nossa Tese, já

que os memes em estudo foram produzidos no tempo presente e veiculam cenários deste mesmo tempo.

1.2 A HISTÓRIA NO/DO TEMPO PRESENTE: CONTEXTOS E INTERSEÇÕES COM O FAZER LINGUÍSTICO

Nesta subseção, trazemos à baila, a HTP como contributo para o desenvolvimento do nosso estudo. Nela, reconhecemos a história como a tradução das vivências, criações e implementações feitas pelos seres humanos, no tempo, mesmo que não tenha um longo distanciamento entre as vivências experienciadas e a elaboração da história. Dessa forma, compreendemos que a separação entre passado e presente não é uma medida profícua para o trabalho do/a historiador/a da linguagem, no tempo, pois esta história é construída através das sucessivas vivências humanas, nas várias temporalidades, inclusive, no momento presente, *on-line*. Diante disso, a HTP tem papel fundamental para a sistematização de estudos linguísticos, em perspectivas históricas, como o estudo empreendido.

Após essa breve introdução, passemos à próxima subseção que situa o tempo presente na história como elemento importante para o estudo da linguagem humana.

1.2.1 O tempo presente: um contributo para a história da linguagem

Segundo Delgado e Ferreira (2013), a inserção da HTP aos estudos históricos deve-se à criação do *Institut d'Histoire du Temps Présent* (IHTP), em Paris, em 1978. De acordo com a autora, a HTP trouxe, inicialmente, a inserção do debate sobre as inter-relações entre o passado e o presente, ratificando que essa história se sustenta em bases científicas que podem ser estudadas por historiadores/as além de outras ciências sociais. E, no dizer de Ribeiro (2007), o estudo do tempo presente perpassa por um grau elevado de interdisciplinaridade que se constrói no cotidiano, por isso, Hobsbawm (1995) afirma que o/a historiador/a do tempo presente é dependente da imprensa diária, dos relatórios relacionados à economia e demais pesquisas nacionais ou internacionais. Ademais, o autor salienta que os/as historiadores/as colocam um tom autobiográfico ao seu texto, comentando, ampliando e, por vezes, corrigindo suas próprias memórias, que são demarcadas por um tempo e um lugar, estando “envolvidos de diversas maneiras em sua história como atores de seus dramas” (HOBSBAWM, 1995, p.

13), isto porque suas narrativas são criadas a partir dos acontecimentos pelos quais passaram ou viram passar.

Na compreensão de Rousso (2009), a HTP busca trabalhar o passado mais próximo, aquele que o/a pesquisador/a se utiliza do seu próprio tempo, aproveitando as testemunhas vivas que, por muitas vezes, comungam das mesmas memórias que ele mesmo, a partir do entendimento de “uma época que não é simplesmente a compreensão de um passado distante, mas uma compreensão que vem de uma experiência da qual ele participa como todos os outros indivíduos”. (ROUSSO, 2009, p. 202). Ao viver no tempo sobre o qual fala, o/a pesquisador/a tem a oportunidade de acompanhar e averiguar os fatos a partir de várias vozes que contribuem para o registro historiográfico: a atualidade.

Mas a atualidade passa por “uma crise de historicidade em função da crise da noção de futuro. Noção de futuro que põe em questão a postura clássica do historiador como intermediário entre o passado e o devir.” (DOSSE, 2012, p. 10). Essa crise, a qual menciona o referido autor, deve-se às transformações pelas quais passaram/passam as sociedades no âmbito político, social, educacional, cultural e no que concerne às ciências, na maneira de fazê-las e estudá-las. Voltar-se para o estudo do tempo presente é buscar o registro e compreensão de sucessivos acontecimentos, alterações e atualizações no entremeio do passado e presente e, na perspectiva de Lonh e Campos (2017),

Uma História do Tempo Presente compreende uma nova atitude metodológica diante dos problemas enfrentados pela historiografia e pela necessidade de formular reflexões que procurem abarcar sociedade e interações humanas que não mais cabem num mapa histórico desenhado pelo século XIX. (LONH; CAMPOS, 2017, p. 100).

Essa atitude perpassa pela nova configuração de ser humano e, como consequência, o novo formato de mundo, que vive o dinamismo das mudanças e, assim, outras narrativas são construídas e a elas incorporadas novas maneiras de lê-las e interpretá-las, isto porque o passado responde no presente e este passado será, também, em um tempo, futuro, automaticamente. Pelo fato de a HTP engajar-se no tempo real, vivido, ela requer processos metodológicos diferentes para fazer e escrever, pois

Trata-se de uma postura metodológica que, ao pretender abordar os processos sociais em movimento, conduz ao abandono de formas fixas de descrição do tempo histórico e abre-se para compreender as experiências do passado em suas condições de possibilidade e de imprevisibilidade, privilegiando a ação. (LONH; CAMPOS, 2017, p.106).

Observamos, então, que a proposta de estudo relacionado ao TP necessita de alterações na relação do tempo com a história, nesses codinominados *tempos líquidos* que acontecem em uma *modernidade líquida* (BAUMAN, 2007; 2001). Um tempo que está condicionado à criação e difusão da internet que, como se sabe, viabiliza o dinamismo dos fatos, sua propagação e, também, seu apagamento. Daí a necessidade de o/a pesquisador/a, que está imerso nesse contexto, permitir o *link* com as várias áreas do saber e produzir a história desse momento, no qual vive, interage e, por muitas vezes, é ator/atriz dos acontecimentos. Cabe a ele/a, eximir-se de uma personalidade, que lhe é própria, para escrever essa narrativa, considerando a variabilidade de opiniões e buscando comprovações empíricas acerca de indagações político-sociais, fomentadas a partir de um debate interdisciplinar.

É nesse sentido que Fiorucci (2011) adverte que o século XX vivenciou uma nova realidade, adquirida pela pós-modernidade que se mostrava dinâmica, emergente e fluída, que mobilizou a vida cotidiana de estudiosos/as. Diante desse quadro, a historiografia precisava se adequar a esse novo contexto, buscando os entremeios para as várias áreas do saber e renovando o estudo da História para não mais se debruçar sobre o passado, apenas, mas também os acontecimentos do tempo presente que estavam encontrando nos jornalistas, cientistas políticos e sociólogos uma forte expressão, havendo um certo apagamento do papel do/a pesquisador/a, nesse cenário.

Isto porque a história é o tempo em movimento. A instabilidade por que passam as sociedades contemporâneas pode lhes gerar atualização e lhes colocar em confronto com os diversos entendimentos das narrativas expressas nos seus contextos. Compreender e discutir o momento em que vive, para o/a historiador/a e, no nosso caso, para o/a linguista de bases históricas, torna-se uma tarefa delicada, que vai lhe exigir rigor e uma parcialidade que, diante das testemunhas vivas, pode ser afetada, inclusive, pelas possíveis mudanças de ideias e posicionamentos dessas testemunhas. Entretanto, Fiorucci (2011) destaca que, em se tratando de estudos a partir da escrita, imagens e arquivos, havendo dúvidas para o/a historiador/a, ele/a poderá “[...] recorrer às testemunhas vivas ou aos produtores dos objetos, o que não desvirtuaria o resultado final da pesquisa, já que o depoimento não se apresentaria como fonte única e principal”. (FIORUCCI, 2011, p. 115).

Nesse sentido, pensar o tempo presente é nos atermos a um passado que pode ser recuperado, discutido e contextualizado e, por isso, implica no reconhecimento do tempo das incertezas propostas pelas vicissitudes que as várias temporalidades nos apresentam. A distância que nos separa do passado é transformada, o que era “[...] considerada uma

desvantagem, ela se transforma em uma sedimentação de camadas sucessivas de sentido que expandem o seu alcance graças à maior profundidade”. (DOSSE, 2012, p. 11-12).

Prost (2008 [1933]) observa a responsabilidade humana na construção da história, que está sempre marcada por um contexto local e temporal, o que resulta na afirmação de que “[...] cada época acaba impondo, assim, seus pontos de vista à escrita da história!” (PROST, 2008 [1933], p. 85). Na e com a história, o ser humano demonstra suas fases em vida social e de construção coletiva sobre fatos que marcam épocas. Falar de história é se reportar ao já acontecido e isso não necessariamente precisa nos remeter a um período muito distante daquele que estamos vivendo. Isto porque a história é toda a conjuntura do ser humano, seja ela bio-psico-antropo-socio-cultural-política-ideológica e econômica e essas dimensões perpassam a vida em um constante acontecer. Por isso, fazer uma abordagem em LH, no tempo presente, é compreender que a linguagem, assim como quaisquer manifestações humanas, é histórica, já que a história é feita no cotidiano, ininterruptamente, utilizando-se, inclusive, de modelos de linguagem para ser expressa. Afinal, só existe história com linguagem e linguagem se produz com a história.

Isso posto, é necessário trazer para essa abordagem as observações feitas por Delacroix (2018), ao salientar que a historicização do passado recente se dá em função de exigências sociais “[...] relativas a passados traumáticos difíceis de assumir por parte das comunidades nacionais e que emanam de pessoas ou de grupos que não pertencem ao meio dos historiadores profissionais”. (DELACROIX, 2018, p. 47). Esta perspectiva coaduna-se ao estudo que fizemos nesta Tese, já que ele se volta para a compreensão de professor/a, no âmbito de uma das redes sociais mais acessadas no mundo e no Brasil: o *Facebook*, levando em consideração um programa (ESP) organizado e divulgado no nosso tempo presente, mas que, como vamos demonstrar na próxima seção, subseção 1.4, apresenta, no seu bojo, resquícios de outros contextos e épocas vividas no Brasil, desde a chegada dos portugueses.

Pautando-nos nas discussões, aqui, empreendidas sobre a História, reconhecemos a importância de se “[...] discutir o quanto o presente tem de passado, mas também o quanto este tem de presente”. (LOHN; CAMPOS, 2017, p. 99). Assim sendo, reconhecemos que o presente, do qual falamos, já se encontra no passado, mesmo sendo dentro de um ontem, que não encontra uma distância tão considerável se comparado a um tempo mais remoto. Por isso a importância de considerar dados mais atuais em um estudo histórico, inclusive, em se tratando da linguagem.

É assim que buscamos apontamentos sobre a compreensão que temos a respeito do/a professor/a no tempo presente perpassa pelas implicações que esse entendimento trouxe/traz para o desenvolvimento do trabalho diário de professor/a, já que o tempo demarcado para essa pesquisa incide, consubstancialmente, no projeto político-pedagógico-social-ideológico e cultural desse/a professor/a, de quem escreve sobre essa profissão e sobre esse/a profissional.

Dessa maneira, justificamos estudos históricos de linguagem, a partir de textos construídos no TP, visto que, como observa Almeida (2020a, p. 150), os estudos históricos sobre a linguagem não estão limitados à mudanças e permanências, nem são exclusivos sobre mudanças em um determinado momento, “[...] já que refletem, também, sobre um estado delimitado no tempo”, como o estudo aqui empreendido, que coloca o meme de internet, um texto fluído, dinâmico e revelador de sua época (primeiros anos do século XXI), em suas várias dimensões como ponto de partida. Assim, a maneira de expressar e falar sobre os acontecimentos, nesse tempo, faz oportuno para os estudos da LH e para os estudos interdisciplinares como o que realizamos, posto que os sujeitos que participam desse tempo reelaboram fatos, vivências e verdades, através do sistema linguageiro, para serem elementos marcadores de uma época e os memes revelam uma compreensão de professor/a defendida na nossa contemporaneidade.

Nesse sentido, colocar o meme de internet, um texto que explora o tempo presente, pois nasce e se propaga nesse tempo, como elemento impulsionador de um estudo sobre conceptualizações do/a professor/a, no âmbito do ESP, divulgadas em uma rede social *on-line* (*Facebook*), é colocar o meme de internet em evidência para o desenvolvimento de um estudo que reconhece essa perspectiva observada por Almeida (2020a).

A abordagem, subsequente, oferece contextualizações sobre o ESP e como ele compreende a educação e o/a professor/a, neste tempo presente.

1.3 O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO: ORIGEM-PERCURSO-META

O ano era 2003, quando uma das filhas do procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib¹⁶, chegou em casa, vindo da escola, após uma aula de História. A menina narrou para o pai que seu professor teria comparado Che Guevara a São Francisco de Assis. O procurador entendeu a possível fala do professor como doutrinadora. A partir desse fato, Nagib iniciou o

¹⁶ Miguel Francisco Urbano Nagib é um advogado brasileiro, conhecido por ser fundador e líder do movimento Escola sem Partido, fundado em 2003, e idealizador do texto que originou diversos projetos de lei homônimos. https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v40_n2_2019/mimesis_v40_n2_2019_art_01.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

seu repúdio, escreveu uma carta aberta ao professor, imprimiu 300 (trezentas) cópias e distribuiu para mães e/ou pais dos/as alunos/as matriculados/as na escola onde sua filha estudava. Segundo Bedinelli (2016), Nagib não recebeu a devida atenção por parte dos pais da comunidade escolar, assim, no ano seguinte – 2004 –, resolveu criar o MESP.

Conforme consta no site oficial do movimento, ele foi criado como uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”¹⁷. Nesse sentido, o movimento intentaria alertar a população sobre possíveis desrespeitos e assédios de grupos político-partidários que insistiria em transformar a escola “em caixas de ressonância das doutrinas e das agendas desses grupos”¹⁸. O movimento possibilitou a criação do site *escolasempartido.org* que se organiza através das páginas *Home*, *Quem somos*, *Programa Escola Sem Partido e Perguntas e Respostas*, onde é possível encontrarmos suas diretrizes e seu acervo de informações, espaço onde estudantes e ex-estudantes, pais e pessoas da sociedade geral podem apresentar suas opiniões e queixas a respeito da atuação de professores e professoras, além de textos publicados nos livros didáticos que, segundo o movimento, são doutrinadores. Encontramos, no site, uma advertência nos seguintes termos:

Se você sente que seus professores ou os professores dos seus filhos estão comprometidos com uma visão unilateral, preconceituosa ou tendenciosa das questões políticas e sociais; se percebe que outros enfoques são por eles desqualificados ou ridicularizados e que suas atitudes, em sala de aula, propiciam a formação uma atmosfera de intimidação incompatível com a busca do conhecimento; se observa que estão engajados na execução de um projeto de engenharia social, que supõe a implementação de uma nova escala de valores, envie-nos uma mensagem relatando sua experiência (acompanhada, se possível, de elementos que possam comprová-la). Ajude-nos a promover a liberdade de pensamento e o pluralismo de idéias nas escolas brasileiras¹⁹.

A partir desse contexto, instaurou-se o PESP que apresenta a proposta de criar uma “lei contra o abuso da liberdade de ensinar”²⁰. Como encontramos no próprio site, o programa é definido como

um conjunto de medidas previsto num anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido, que tem por objetivo inibir a prática da

¹⁷ Disponível em: <https://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 17 jan. 2022.

¹⁸ Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 17 jan. 2022.

¹⁹ Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 17 jan. 2022.

²⁰ Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 17 jan. 2022.

doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos²¹.

Vemos que o foco do ESP é observar as ideias compartilhadas nas escolas com o intuito de coibir a abordagem transversal de temáticas que envolvam o contexto geral do ser humano nas suas interações político-sociais e religiosas. Para melhor compreendermos o programa, apresentamos, na sequência, as propostas e maneiras de atuação diante do que Miguel Nagib e adeptos/as ao programa chamam de doutrinação. Conforme encontramos no site, o ESP

[...] foi criado para dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins ideológicos, políticos e partidários. E o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, dos próprios alunos.

Lutamos:

- pelo respeito à Constituição Federal dentro das escolas e universidades;
- pela conscientização dos estudantes sobre o seu direito à educação, à impessoalidade, à laicidade, ao pluralismo de ideias e à liberdade de consciência e de crença;
- pelo respeito ao direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, nos termos do artigo 12, IV, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos²².

O programa se pauta na Constituição Federal para se justificar afirmando que assegura a liberdade de pensamento de estudantes, na busca pela neutralidade político-ideológica no ensino e o direito dos pais de construírem sua orientação familiar e religiosa com seus/suas filhos/filhas. E uma das principais ações do programa é a criação de leis federais, estaduais e municipais com o objetivo de tornar obrigatória uma lista de deveres para o/a professor/a, que deveria ser afixada nas salas de aula do ensino fundamental e médio e em pontos estratégicos da escola, nos seguintes termos:

Deveres do professor:

1. O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
2. O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
3. O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
4. Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma

²¹ Disponível em: <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em: 17 jan 2022.

²² Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 17 jan 2022.

profundidade e seriedade -, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

5. O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
6. O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.²³

Conforme o ESP, esses seriam os seis deveres para o/a professor/a que, além de serem afixados nas salas de aula, deveriam estar, também, em lugares estratégicos da escola para que a comunidade escolar se conscientizasse a todo momento que não pode ser manipulada por seus/suas professores/as.

No site do programa, na página *Programa Escola Sem Partido*, há o tópico **Perguntas Frequentes**, onde encontramos alguns questionamentos seguidos de suas respostas. Dentre elas, estão: *A doutrinação é uma prática ilícita? Isso não seria uma forma de censura ao professor? O programa impede o professor de falar de política? O programa impede o professor de ensinar a teoria da evolução? O programa impede o professor de abordar as questões de gênero? Como exigir que o professor seja neutro ao tratar de certos assuntos? Afinal, existe neutralidade? O programa Escola sem Partido é realmente sem partido? Por que "Escola sem Partido", e não "Escola sem Censura"? O programa Escola sem Partido é ideológico?* Para todas essas perguntas, encontramos respostas favoráveis ao Programa, na tentativa de convencer as pessoas do quão importante ele é. Para a última pergunta acima citada (*O programa Escola sem Partido é ideológico?*), o site apresenta a seguinte resposta:

O projeto Escola sem Partido é tão ideológico quanto a própria Constituição Federal. Liberdade de consciência e de crença (art. 5º, VI e VIII), neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado (arts. 1º, V, 5º, 14, 17, 19, 34, VII, 'a', e 37); pluralismo de ideias (art. 206, III) e liberdade de ensinar e de aprender (art. 206, II) são escolhas ideológicas feitas por quem tinha o poder de fazer: o constituinte. Constituições de países totalitários e/ou teocráticos, por exemplo, não reconhecem a liberdade de consciência e de crença; não reconhecem os princípios do pluralismo e da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado. Isso também é uma escolha ideológica. Mas não é a que foi feita pela Constituição de 1988²⁴.

Ainda através de trechos da Constituição Federal que garantem aos/às brasileiros/as o direito de exercitarem sua livre consciência em nome de suas crenças religiosas, do pluralismo político e de ideias, da liberdade e garantias do ensino e aprendizagem, os/as

²³ Disponível em: <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

²⁴ Disponível em: <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

defensores/as do Programa entendem que estão de acordo com a Carta Magma brasileira, especialmente, no que diz respeito à preservação dos direitos humanos. Como afirma Penna (2016a, p. 49), o PESP se utiliza desses princípios que norteiam o Art. 206 da Constituição Federal, mas ignora que “a liberdade de aprender é indissociável da liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.” Dessa forma, ao limitar o ensino, limita-se, também, o aprendizado, em todos os seus aspectos.

Na sequência, apresentamos os principais PL que tentaram instaurar o PESP.

1.3.1 Projetos de Lei na perspectiva do Programa Escola Sem Partido

Com base nos estudos de Moura (2016) e Moura e Silva (2020), é possível arrolar aqueles que são compreendidos como os principais PL que têm como ponto de partida o ESP, seja diretamente, ou que a ele faça menção. Não é nossa intenção discorrer com maiores detalhes sobre cada PL investigado por elas, pois foge ao escopo desta Tese que se debruça sobre a conceptualização do/a professor/a.

Moura e Silva (2020) encontraram uma diversidade de projetos categorizados por elas como: a) Escola Sem Partido (por serem vinculados, diretamente, ao programa); b) Tipo Escola Sem Partido; c) Antigênero e d) Infância sem Pornografia. Os tipos b, c e d não são oriundos do PESP, mas fazem analogias a alguns dos preceitos do programa. O estudo abarca os anos de 2014 a 2020 e suas autoras foram em busca de PL, emendas à Lei Orgânica, planos de educação, projetos de indicação e requerimento, tendo como objetivo, a longo prazo, “[...] barrar as tentativas de censura à educação, sistematizando-os e entendendo sua difusão”. (MOURA; SILVA, 2020, p. 5).

O levantamento feito por essas autoras apontou 247 (duzentos e quarenta e sete) projetos de censura, mas, ao final, as pesquisadoras consideraram 237 (duzentos e trinta e sete), sendo 23 (vinte e três) federais e 214 (duzentos e catorze) entre os estaduais e municipais. No que concerne aos PL de nível estadual, São Paulo apresentou o maior número (38), seguido do Paraná (27), Rio Grande do Sul (17) e Pernambuco (16). Quanto aos partidos de seus propositores, o MDB - Movimento Democrático Brasileiro - lidera com 34 PL, PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira – com 33 PL, PSD – Partido Social Democrático – com 29 PL e o PSC - Partido Social Cristão - com 28 PL.

Ainda no nível estadual, segundo Moura e Silva (2020, p. 17), 2017 e 2018 foram os anos com o maior número de PL apresentados, aprovados e que foram convertidos em leis, computando um total de 30 que entraram em vigor, em 2017, e 21, em 2018. Conforme

observam as autoras, “em 2017 a direita adota com força o ESP como discurso para resolver a educação” e um dos pontos marcantes nesse discurso é a sexualidade humana, especificamente, o impedimento para o debate sobre igualdade de gênero, nas escolas.

Segundo as autoras, em que pese esses PL não sejam categorizados como Escola Sem Partido (doravante, ESP), são notórios os imbricamentos que há entre eles e o PESP, de forma que eles se constituem através das bases que estruturam o programa, uma vez que mobilizam a censura, o controle e a desqualificação dos/as agentes que fomentam o debate para a construção do conhecimento, em sala de aula: o/a professor/a.

No que diz respeito aos PL Federais por ano, tivemos, entre os anos de 2014 e 2020, vinte e três projetos. As autoras destacam que o crescimento de projetos no ano de 2015 se deu em função “[...] de um movimento familista de apoio à derrubada da presidenta identificando-a como defensora da “ideologia de gênero” (MOURA; SILVA, 2020, p. 21-22), referindo-se à Presidenta Dilma Rousseff. Foi possível observar que, entre os anos de 2017 e 2019, período que contempla o nosso estudo, houve apresentação de doze (12) projetos, sendo o ano de 2019 aquele que teve o maior número (7).

Conforme Moura (2016), o primeiro PL – 2974/2014 – foi apresentado no dia 15 de maio de 2014, pelo Deputado Flávio Bolsonaro, na Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro. Em 3 de junho do mesmo ano, o vereador Carlos Bolsonaro, irmão do deputado Flávio Bolsonaro, apresentou um projeto semelhante, o PL 867/2014. Mesmo esses projetos não sendo de nível nacional, é importante citá-los como pontos iniciais de PL que buscaram a inserção de ideias tipo o ESP. O primeiro, de âmbito estadual, e o outro, no nível municipal. É necessário salientar que esses PL são liderados por dois irmãos que fazem parte de uma família de políticos, sendo o pai, Jair Bolsonaro, “militar aposentado e católico fervoroso”, à época, Deputado Federal (PP-RJ)²⁵. Há um outro irmão na família, Eduardo Bolsonaro, que, naquela época, precisamente, em 2014, preparava-se para disputar as eleições e assumir o cargo de Deputado Federal, no Estado de São Paulo, no ano de 2015. Assim, a família já ganhava notoriedade e espaço para disseminar suas propostas, também, no Estado de São Paulo. Isto lhe favorecia de maneira considerável, já que cidades e/ ou estados como São Paulo e Rio de Janeiro agregam olhares influentes e influenciadores, servindo de vitrine para exploração de ideias.

Em vista disso, podemos dizer que o berço do MESP foi preparado e montado por Miguel Nagib, mas as origens dos PL foram de responsabilidade da família Bolsonaro.

²⁵ Nas eleições de 2014, Jair Bolsonaro foi o Deputado Federal mais votado, no Rio de Janeiro. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/10/07/politica/1412684374_628594.html. Acesso em 17 ago. 2021.

Após essa breve e necessária contextualização sobre o início das movimentações, em PL para o ESP, seguimos para o primeiro PL em nível Federal, com o objetivo de instituir o ESP nas escolas, o projeto número 867/2015²⁶, de autoria de Izalci Lucas (PSDB-DF). Segundo Moura (2016), esse PL tramitou apensado ao projeto anterior, PL 7.180/2014, e propunha a fixação de PCN em lei com vigência decenal, dispondo que:

Art. 1º A educação escolar, promovida em instituições de ensino básico, será orientada por parâmetros curriculares nacionais, estabelecidos em lei e com vigência decenal.

§ 1º Os parâmetros curriculares nacionais respeitarão as convicções dos alunos, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas²⁷.

O PL coloca em pauta os valores de ordem moral, sexual e religiosa sob responsabilidade da família, vetando abordagens que promovam diálogos que elejam a diversidade como mola propulsora, dentro da escola.

O PL 867/2015 inclui, entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o PESP e, dentre outras coisas, decreta:

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:

- I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
- II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;
- III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;
- IV - liberdade de crença;
- [...]

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

Art. 7º. As secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade (p. 4)²⁸

²⁶ Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

²⁷ Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1232331&filename=Avulso+-PL+7181/2014. Acesso em 17 mar. 2022.

²⁸ Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/PL.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

Entendemos esse PL como aquele que, além de ser o primeiro de âmbito Nacional, também seja o mais completo no que diz respeito às iniciativas do PESP, no intuito de alterar e cercear a autonomia docente, visto que nele constam a justificativa e as propostas do Programa, inclusive, as delimitações do cartaz, com os deveres do/a Professor/a, que deveria ser afixado nas escolas. A partir dele, foram desenvolvidos os outros, sejam no âmbito nacional estadual ou municipal.

Esse PL prevê intervenções no sentido de criar, inclusive, ouvidorias para que as pessoas que se sentissem afetadas pela “má conduta” de professores e professoras pudessem fazer suas reclamações ao Ministério Público, observando toda a ação de responsabilidade da Educação como os livros didáticos, indicações de leituras, avaliações e os exames para ingresso na carreira docente, além do controle às instituições de ensino superior.

Conforme Penna (2016a), nos artigos do PL 867/2015, não há a definição da prática de doutrinação política-ideológica. O pesquisador considera esse fato um problema de alta gravidade, pois, para entendermos do que se trata, efetivamente, essa doutrinação, é necessário recorrermos ao site do movimento que, também, não esclarece o conceito; apenas, informa uma lista de ações que devem ser vista como doutrinatoras. De acordo com Penna (2016a, p. 46), “o Programa Escola Sem Partido propõe, portanto, um projeto de escolarização completamente destituído de qualquer caráter educacional”, à medida em que defende que educar é uma atividade da família, sendo o/a professor/a, tão somente, um/a instrutor/a. Dessa forma, o PESP “[...] desconsidera o saber profissional dos professores, por isso exclui dos princípios da Educação a sua liberdade para ensinar e a pluralidade de concepções pedagógicas”. (PENNA, 2016a, p. 51).

Segundo Moura e Silva (2020), no ano de 2018, durante as eleições presidenciais, o PESP manifestava-se através de 150 projetos, em todo o Brasil, disseminando “[...] a crença de que há doutrinação de esquerda acontecendo nas unidades escolares”. (MOURA; SILVA, 2020, p. 12). Com o início do Governo Bolsonaro, presumia-se que a proposta do ESP tornar-se-ia lei, o que não aconteceu, entretanto,

[...] o governo adota o posicionamento geral do ESP, a deslegitimação da qualidade das universidades federais, o asfixiamento financeiro da educação pública, mas não criou uma política com o nome do movimento como Nagib parecia querer. (MOURA; SILVA, 2020, p. 12).

É sob essa influência que, no ano de 2020, ainda tramitaram PL com o objetivo de acompanhar, vigiar e limitar a ação docente, a exemplo do PL 246/2019 e o PL 2692/2019. O primeiro foi apresentado pela Deputada Bia Kicis (Partido Social Liberal - PSL-RJ) e o segundo pelo Deputado Toni de Paula (PSC/RJ) (MOURA; SILVA, 2020). Conforme observam as pesquisadoras, houve, também, à época, a publicação de um “artigo que proíbe que grêmios estudantis realizem ‘atividades político-partidárias’, o que, na prática, significa qualquer atividade que um pai conservador desaprovasse”. (MOURA; SILVA, 2020, p. 13). Isto faz com que as autoras se refiram a esse momento, como um ESP repaginado.

Nesse sentido, é possível compreendermos que, embora não tenhamos a instauração, efetiva, de PL do ESP, o movimento se apresenta através de outras formas, operando com os mesmos objetivos, já que a narrativa contrária a qualquer diálogo acerca das religiões, sexualidade e política, nas escolas, permanece, inclusive quando o assunto é a preparação de avaliações externas promovidas pelo Ministério, a exemplo do ENEM.

Nossa próxima discussão se dá considerando algumas reflexões de pesquisadores sobre o PESP como estratégia para orientar o ensino brasileiro.

1.3.2 Escola com ou sem partido: estratégias para orientar o ensino

Como vimos, em 2003, Miguel Nagib começou a viabilizar seus manifestos em prol do que ele chama de uma educação sem interferência política-ideológica-religiosa. No ano de 2004, essa mobilização se efetiva com a criação do movimento e o site ESP que desencadearam a apresentação de PL nas câmaras municipais, estaduais e federais. Compreendemos que o trinômio política-religião-ideologia marca a idealização e busca de implementação do PESP.

Gadotti (2016), em uma de suas abordagens sobre o ESP, inicia sua reflexão a partir dos itens lexicais “sem” e “com”, que operacionalizam o ESP, observando que

Essa escola “sem”, é também uma escola “com”, uma escola com propósitos bem definidos: ela se propõe a formar uma massa de indivíduos para aceitar, indiferentemente, políticas antissociais de um governo usurpador. Essa política se baseia numa cultura da indiferença, individualista, quando não fascista, em relação à pobreza (GADOTTI, 2016, p. 150).

A partir do que afirma o autor, o jogo linguístico entre os itens lexicais “sem” e “com” demonstra que, à medida em que se contrapõem, são reiterados, já que, quando não se tem

um, o outro é reforçado. Nesse caso, uma escola sem diálogo, sem liberdade, sem autonomia, sem a participação de todos e todas é uma escola com verdades absolutas, que se volta para atender a um fragmento da sociedade que insiste em exercer um domínio sobre os demais, uma escola que se fecha. Sendo, então, uma escola com autoritarismo e sem equidade. Por isso, podemos entender que o “sem” e “com” norteiam o projeto de trabalho do PESP.

Conforme Gadotti (2016, p. 151), a despeito de termos alcançado muitas conquistas, nos últimos tempos, no que concerne à educação, ainda, “não conseguimos construir uma cultura democrática, cidadã, de solidariedade, de companheirismo e de compromisso com a transformação social”. O autor adverte que há um descuido operante no que diz respeito a nossa formação política e isso possibilita que vivenciemos ódio e intolerância e, assim, estejamos imersos no que ele chama de cultura da delação. Segundo Gadotti (2016, p. 151), os/as defensores/as do ESP organizam uma delação premiada, “[...] fazem a população acreditar que é para o bem do país. Estimulam pais, familiares, alunos/as a entregarem seus professores, impedindo uma ação crucial no processo educacional que é a problematização da realidade”.

Valendo-nos dessas afirmações, é importante considerarmos, mais uma vez, como há, no escopo do PESP, uma contradição, materializada pela expressão “sem” para indicar a neutralidade ideológica pretendida pelo programa, mas que, ao defender o silenciamento social, atacando, intimidando e buscando punições efetivas contra os/as professor/as, a exemplo de demissões, torna-se um programa que, também, é orientado por ideologias que direcionam delações para que assim tenha o controle da educação, isto porque

As expressões “escola sem partido” e “escola de partido único” são sinônimos. Trata-se de uma escola sem pluralidade, sem liberdade, sem diversidade, sem inclusão, sem democracia, uma escola que segrega, que discrimina, que reprime. O Escola Sem Partido tem partido, sim, o partido do golpe.

É um movimento em favor da privatização da educação. Primeiro se desqualifica a escola pública e, depois, se propõe “recuperar” essa escola por meio da gestão privada da escola pública ou por meio dos critérios privados de institutos e fundações empresariais. O Escola Sem Partido é apenas mais uma tentativa de destruir a Escola Democrática, a Escola Cidadã, uma conquista da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. (GADOTTI, 2016, p.153).

Reiteramos, portanto, que o “sem partido”, na perspectiva do ESP, evoca as configurações de escola, mas, essencialmente, discursos de interesses político-ideológicos alicerçados na gestão econômica que permeia a educação brasileira. Podemos, também,

constatar que o ESP se justifica por enfrentamentos partidários, já que a principal explicação para a existência do Programa é indicar que existe doutrinação ideológica de esquerda nas escolas brasileiras. Como observam Furlan e Carvalho (2020, p. 173),

[...] constela-se o perfil desse movimento social conservador que, junto a outros mais reativos, passa a disseminar, além do pânico aos posicionamentos de esquerda, dispositivos de controle e negação à educação dos gêneros e à diversidade sexual.

Segundo esses autores, diversos fatores contribuíram para o ESP se fortalecer e encontrar apoio e representatividade através de legisladores de partidos como PSC, PSL, PSDB, além de empresários associados ao ensino privado, igrejas e organizações, a exemplo do Movimento Brasil Livre²⁹. Isto porque conforme Furlan e Carvalho (2020), o Brasil passava por alterações políticas configuradas pelas movimentações que ocorrem no ano de 2013, na perspectiva de combater a suposta corrupção, melhorar as condições sociais, além de vivenciar o Golpe que levou ao afastamento da Presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016, que possibilitou “[...] o fortalecimento dos setores conservadores e de bancadas políticas religiosas nas casas legislativas com a representatividade do agronegócio, das facções e milícias pró-armamento da população” (FURLAN E CARVALHO, 2020, p. 173).

Nesse sentido, verificamos um entrelaçamento de contextos que reforçou os ideais do ESP, mas todos eles partem de um cenário político que, conforme Moura e Silva (2020), não bastaria contar com a saída do PT do Governo. Segundo essas autoras, para os grupos conservadores, era necessário atingir a máquina operante na via pública: “os/as aliados/as do PT” e os/as professores/as que, se não fossem barrados, continuariam mantendo seu plano de esquerda, por isso,

O constante ataque a professores verificado nas redes sociais, na mídia e nas declarações de parlamentares e apoiadores do ESP também indica um dado que não pode ser subestimado. O professor tornou-se a figura a ser culpabilizada porque, apesar de todos os limites institucionais que acometem sua prática, o processo formativo de que ele participa tem como importantes premissas a autonomia e a liberdade de pensar. (CASTILHO, 2019, p. 3).

²⁹ Movimento Brasil Livre (MBL) possui caráter político-ideológico, busca promover o liberalismo como filosofia política no Brasil, defende a liberdade individual, respeito à propriedade privada, além do fim do monopólio de estatais e privatização de empresas públicas e sociedades de economia mista [...], dentre outras coisas. Disponível em: <https://mbl.org.br/valores-principios>. Acesso em: 08 maio 2022.

Corroborando com essa perspectiva, Saraiva e Vargas (2017, p. 69) compreendem o ESP “como uma resistência a possíveis transformações sociais que venham a empoderar grupos historicamente assujeitados e a promover a inclusão dos excluídos, no intuito de conservar as posições privilegiadas e hegemônicas de alguns segmentos”. Isto porque a educação, através da difusão do conhecimento, constitui-se uma ferramenta para orientar as ações humanas no sentido de promover avanços científicos, tecnológicos, culturais e político-sociais. Nesse sentido, o conhecimento mune os seres humanos de seus direitos e deveres, garantindo-lhes autonomia, liberdade de pensamento e, o principal, consciência social e política, pois, como observa Ramos (2017, p. 82),

[...] se o conhecimento não é político em si, sem dúvidas o são as relações que o produzem e que dele fazem uso, seja na educação, seja na produção. Justamente por isto, sua distribuição tem sido tanto desigual quanto controlada. E é este controle que pretende o Escola sem Partido. Daí seu caráter antidemocrático e autoritário.

Vemos que a autora compreende as relações de conhecimento como um elemento político, seja na sua produção ou naquilo que ele pode gerar, a partir de quem dele faz uso. Como sabemos, as relações humanas são movidas por lutas de classes (MARX; ENGELS, 2001), por isso, o conhecimento não chega para todos/as da mesma maneira nem com a mesma intensidade. Através desse olhar, o ESP se propõe a cercear a promoção do conhecimento plural, que respeita as várias teorias e compreensões de ser-estar no mundo.

Conforme observa Penna (2016a), o ESP, de maneira intencional, utiliza-se da expressão “ideologia de gênero”, como uma “ideologia contra a família” (PENNA, 2016b, p. 45) com a justificativa de que o debate sobre gênero, em sala de aula, tem a intenção de desqualificar as famílias tradicionais, pervertendo a orientação sexual que as crianças recebem em casa, pelos pais/mães, subvertendo a discussão da teoria de gênero que “[...] tem como finalidade problematizar as relações de gênero na nossa sociedade e em sua história, especialmente como forma de desconstruir o machismo, a homofobia e outras formas de desigualdade de gênero” (PENNA, 2016a, p. 53). Outra questão destacada pelo autor é o quanto o ESP reduz alunos e alunas a figuras passivas por reconhecer neles/as, apenas, uma audiência cativa.

Em vista disso, Penna (2017, p. 36) compreende o ESP como uma “chave de leitura do fenômeno educacional”. Uma chave que se apresenta através de quatro características, a saber: uma concepção de escolarização, uma desqualificação do/a professor/a, estratégias

discursivas fascistas e defesa do poder total dos pais sobre os seus filhos. A primeira característica apresenta-se a partir do binômio educar e instruir, sendo este o dever do/a professor/a e aquele destinado à família. Essa característica defende a ideia de que, na escola, não se pode falar sobre a realidade do aluno estando proibido de mobilizar valores de qualquer natureza. A segunda característica dessa chave de leitura é a desqualificação do/a professor/a que, como adverte Penna (2016a, p.38), desautoriza a ação desse/a profissional, já que o ESP defende que “nenhum pai é obrigado a confiar no professor”. A terceira característica, denominada estratégias discursivas fascistas, desumanizam os/as professores/as, considerando-os/as pessoas que se aproveitam de sua função para salvaguardarem a sua própria opinião. Difundindo “discurso de ódio [...] voltado aos professores, à docência e uma tentativa de engendrar a discussão educacional dentro de uma polarização mais ampla na nossa política nacional”. (PENNA, 2016a, p. 44). A quarta característica se estrutura na defesa total dos pais sobre os filhos, já que toda educação e regras das escolas devem estar sob a orientação dos pais e não na escola, através de professores/as. Para esse autor, o ESP é ilegítimo, já que é “um projeto de lei que versa sobre a ética profissional do professor e não inclui esse professor em nenhum momento, seja ao longo da tramitação ou nas audiências públicas”. (PENNA, 2016a, p. 48).

Nas palavras de Saraiva e Vargas (2017), o ESP deve ser compreendido a partir de aspectos religiosos e, também políticos, pois, para essas autoras,

A proveniência do ESP [...] estaria ligada a grupos de extrema direita e a grupos religiosos fundamentalistas de orientação cristã, insatisfeitos com as ações do Governo de centro-esquerda de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), que assumiu a presidência em 2003. Cabe notar que muitas das políticas educacionais adotadas pelo Governo Lula promoviam inclusão social, combate ao racismo, à violência de gênero e à homo e transfobia, entre outros temas. (SARAIVA e VARGAS, 2017, p. 69).

Em face disso, o ESP seria explicado em decorrência da insatisfação de religiosos com relação a medidas regulamentares baseadas em políticas públicas voltadas para atender as minorias, de forma a assegurar a igualdade de direitos. Neste sentido, Saraiva e Vargas (2017) afirmam que o ESP se organiza a partir de pensamentos de grupos religiosos conservadores, orientados por uma política que repudia os avanços instaurados por governos de esquerda.

Isso posto, na próxima subseção, apresentamos ideias discutidas por alguns pesquisadores que encontram, no ESP, uma base religiosa que fundamenta sua existência.

1.3.3 Bases religiosas do Programa Escola Sem Partido

Para diferentes críticos do ESP, a origem do movimento/programa está atrelada a dogmas religiosos conservadores. Quando fazemos uma retomada para buscarmos a motivação que levou Nagib a se manifestar contra a atuação do professor de História de uma de suas filhas e, como consequência ao trabalho de toda categoria, encontramos duas justificativas que nos remontam a questões religiosas. A primeira é que sua atitude se deu em função de uma comparação entre um revolucionário e um santo (Che Guevara e São Francisco de Assis), feita por um professor, em sala de aula. A segunda, encontramos em Espinosa e Queiroz (2017) que afirmam que o advogado e Procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib, tem uma relação intensa como a religião, já que é um Católico praticante. É importante destacarmos, ainda, que, o primeiro PL, organizado por Nagib, foi a pedido do Deputado Estadual evangélico Flávio Bolsonaro. A comunhão de ideias desses atores se dá a partir do discurso de que assim estariam em defesa dos valores morais que devem sustentar as famílias brasileiras (PENNA, 2016).

Em vista disso, Moura (2016, p. 66) afirma que a base organizacional do ESP encontra-se em religiões cristãs. Para ela, há uma “contínua interferência das religiões hegemônicas (católicas e evangélicas) nas políticas públicas para a educação no Brasil”. Nesse sentido, a autora considera a hipótese de que os pressupostos do ESP

[...] são fortemente embasados por uma racionalidade fundamentalista cristã, que vem sendo assumida por indivíduos que não estão ligados diretamente a esses grupos religiosos, sinalizando um fenômeno cultural que se expande e que estabelece um regime de verdade cada vez mais consolidado. (MOURA, 2016, p. 68).

Em consonância com essa perspectiva, Silva e Almeida (2021) observam que a Igreja (aqui entendida como uma metonímia para a Igreja Católica) esteve sempre atenta para influenciar parâmetros políticos e educacionais no Brasil. De acordo com as autoras, além da época colonial e no Império, a ação da Igreja se faz presente até os dias atuais. As autoras destacam a época do Golpe Militar, quando a Igreja Católica organizou marchas que intentavam, dentre outras coisas, “um projeto de educação de caráter tecnicista que inibisse qualquer possibilidade de reflexão. (SILVA; ALMEIDA, 2021, p. 35). É possível encontrarmos, hoje, nas primeiras décadas do século XXI, relações com essas perspectivas, as quais não podemos considerar como meras semelhanças, visto que a proposta do ESP é oriunda das bancadas religiosas que compõem as câmaras de deputados, como já afirmado.

Silva e Almeida (2021, p. 35) advogam que o “[...] fundamentalismo político, expresso nos governos ditatoriais, foram legalizados e justificados pelo caráter reacionário e conservador do catolicismo, predominante na religião no Brasil”. Isso se mostra, facilmente, quando nos voltamos para as origens e narrativas do ESP, sendo que, no atual contexto, igrejas evangélicas, através de seus representantes nas câmaras, mostram-se mais atuantes para atender às prerrogativas do ESP. Como vimos, os segmentos religiosos católico e evangélico alicerçaram e deram continuidade e força ao movimento/programa ESP e seus PL nas Câmaras Federal, Estadual e Municipal.

Os estudos de Espinosa e Queiroz (2016) apontam os vínculos do ESP com dogmatismos e ideologias políticas. Os autores acreditam ter encontrado algumas coincidências, ao fazerem uma busca para verificarem os políticos (deputados e vereadores) que estão entre os autores de PL em defesa do ESP. Segundo eles,

A primeira e mais gritante de todas as conexões é que todos os parlamentares, sem exceção, defende[ram] o afastamento da Presidente Dilma Rousseff. Outra conexão que salta aos olhos é a ligação dos autores dos PL com setores evangélicos, notadamente as igrejas neopentecostais. (ESPINOSA; QUEIROZ, 2016, p, 59).

De acordo a esses pesquisadores, encontramos, dentre esses políticos, os irmãos Bolsonaro e o pai, Jair Bolsonaro, na época, como já assinalado, Deputado Federal (RJ), que fortaleceram sua relação com os evangélicos, ao se vincularem ao Partido Social Cristão (PSC), que tem o Pastor Everaldo Pereira³⁰ como líder. Para completar esse quadro, há o Deputado Izalci (PSDB/DF) e o Deputado Federal Erivelton Santana (PSC/BA), que fazem parte da bancada evangélica; o bispo da Igreja Universal do Reino de Deus e Deputado Federal Antônio Carlos Martins de Bulhões (PRB/SP), o Deputado Federal Marcos Feliciano (PSC/SP), Pastor da Catedral do Avivamento, o Senador e Pastor da Igreja do Evangelho Quadrangular, Magno Malta (PR/ES).

³⁰ Pastor da Assembleia de Deus, presidente Nacional do PSC, candidatou-se à Presidência da República, no ano de 2014. Ficou em quinto lugar, com cerca de 780 mil votos. Foi investigado pela operação Lava Jato, por ser acusado de ter recebido R\$ 6 milhões da Odebrechet para ajudar Aécio Neves (PSDB) nos debates presidenciais de 2014, com o intuito de prejudicar a candidata Dilma Rousseff. Em agosto de 2020, foi preso, sendo acusado de participar do esquema de desvio de recursos públicos que eram destinados ao combate do novo coronavírus. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2020-08-28/conheca-o-pastor-everaldo-lider-religioso-ligado-ao-bastidor-da-extrema-direita.html>. Acesso em: 25 jan. 2022.

Em face desse contexto, Espinosa e Queiroz (2016, p. 60) alertam que o ultraconservadorismo domina as pautas que justificam a apresentação de PL, a partir de uma forte relação com os evangélicos “[...] defensores dos valores que denominam da ‘família tradicional’ e também da ditadura militar, como se pode comprovar pelas redes que o Escola sem Partido conseguiu articular no Congresso Nacional”.

Conforme os pesquisadores antes referenciados, é de comum acordo a compreensão de que o PESP tem se apresentado como uma ação inibidora, coercitiva e, portanto, antidemocrática, através de um discurso político-ideológico conservador que é percebido, inicialmente, pela “[...] grande importância que ele atribui à instituição familiar como a fundadora da formação dos indivíduos, tendo a escola uma função complementar e secundária nesse processo”(PENNA; SALLES, 2017, p. 20) despolitizando, assim, o ensino e a função do/a professor/a, através de uma interpretação julgadora que se limita a, apenas, um véis para os fatos.

O contexto do PESP nos permite várias reflexões, por isso nos perguntamos como conceber o ser humano sem crenças, vinculações ideológicas, perspectivas políticas e sem opinião própria? Como, também, pensá-lo sem que, em suas relações de convívio diário pessoal ou específicos de trabalho, ele não demonstre em atitudes, comportamentos e falas suas prováveis marcas de compreensão de mundo, as realidades em que vive e observa? Indo além, como construir conhecimentos, em sala de aula, sem levar em consideração um conjunto de histórias passadas e presentes, fazendo as devidas e necessárias inter-relações?

O PESP, como vimos, constitui-se uma organização política e, como afirma Konder (2001, p. 25), “[...] o campo onde a ideologia manifesta mais explicitamente seu poder de enviesamento é o campo da atividade política”. Dessa forma, como já assinalamos, o ESP declara combater ideologias políticas, sobretudo por ideologias que são impostas como as mais adequadas para o desenvolvimento educativo do ser humano, pois

O que esse movimento propõe é a essência do que ele mesmo critica, a manipulação do pensamento das massas para a perpetuação de uma classe dominante, pois a ideologia política nesse projeto traz um conjunto de ideias para orientar o pensamento e as atitudes da classe educacional perante a sociedade em geral contra várias formas de manifestação: religiosas, de gênero, sociais, políticas e partidárias existentes. (VASCONCELOS; ARAÚJO; LEAL, 2020, p. 254).

Assim, o cerne do PESP está nas orientações dadas à comunidade escolar, no que concerne, essencialmente, à moral humana, que se acha consubstanciada nos valores

religiosos, orientados por perspectivas políticas e sociais. Daí a compreensão de que a política, mesmo que de forma indireta, orienta a materialização dos sistemas religiosos e da moral humana, já que esses sistemas são elaborados por escolhas comportamentais de poder.

Como vimos, a organização PESP tem, como premissa, uma atividade coletiva que reúne interessados em observar e controlar atitudes e comportamentos de professores e professoras, em sala de aula, diante do que o programa caracteriza como contaminação político-ideológica. Ocorre que o ESP, trabalhando com essa perspectiva, inibe a ação educativa do/a professor/a, ao colocar como função desse/a profissional, apenas, transmitir o conteúdo, pois desconsidera sua livre ação, as abordagens transversais que, cotidianamente, surgem, durante as aulas, e as possibilidades argumentativas diante das realidades geo-sócio-política-histórica-culturais e ideológicas.

Refletindo sobre essa neutralidade ou não no mundo das ciências, Ramos (2017) destaca o quão político sempre foram os conhecimentos e exemplifica, colocando em pauta as ciências físicas/da natureza, a exemplo de química, física, biologia e, também, a matemática. Segundo essa autora, as relações de poder sempre nortearam a propagação do conhecimento e “[...] são essas mesmas relações que influenciam a seleção dos conhecimentos que devem ou não ser ensinados na escola. Sabe-se que a classe dominante e dirigente detém a hegemonia desses processos. (RAMOS, 2017, p. 82).

É notório que a disputa de poder abrange todas as instâncias sociais e o contexto educacional aparece como mola propulsora dessa disputa, pois sabemos o quão libertador é o conhecimento. Ele invade estruturas fechadas, promove turbulências, diante do que é cômodo para que a supremacia dominante continue fecunda e, como sabemos, o conhecimento é estrada para o poder, logo, de acordo com grupos conservadores, não pode estar à disposição de todas as pessoas. É nesse sentido que Ramos (2017) observa o quanto a classe dominante busca manter a desigualdade na distribuição do conhecimento, já que, no Brasil, pelo desequilíbrio na distribuição de rendas, é possível vermos escolas destinadas aos pobres (escolas públicas). Dessa forma, podemos inferir que o ESP tenha interesse em manter o controle, especificamente, dessas escolas, pois, como afirma Ramos (2017, p. 82), “[...] para eles, certamente, o professor que vem dos segmentos populares ou os ‘intelectuais de esquerda’ que atuam nessas escolas são ameaçadores. Daí controlá-los, persegui-los e criminalizá-los”. Assim, o trabalho docente, que se liga, diretamente, ao desenvolvimento desse conhecimento que liberta, deve ser limitado e monitorado.

Inferimos que o PESP pretende atender um grupo fechado em seus interesses de reforçar sua hegemonia repressora, limitando a educação aos conteúdos de cada componente curricular. Isto acontecendo, haverá um aumento, no que concerne às desigualdades de direitos, à falta de respeito às diversidades, ao ponto de as minorias serem encolhidas e recolhidas a lugares de pouca visibilidade. Dessa forma, o ESP estaria propondo um recuo em relação a direitos adquiridos.

Com base nas afirmações feitas até aqui, vimos que a Educação, no Brasil, é moldada por diretrizes políticas que se acham fortalecidas por perspectivas religiosas e o PESP é um demonstrativo de como a educação vigente no Brasil está em crise. A conjuntura atual, em seus vários aspectos, materializa-se nos confrontos que colocam os/as professores/as, as escolas e as universidades públicas como alvo de ataques e desqualificações. O contexto em que a educação brasileira foi instaurada, desenvolvida e regimentada, como vimos, sempre foi marcado por modelos econômicos pautados em divisões de classes, já que ela não atendia a todos/as. Podemos apontar, por exemplo, como já citado, o momento inicial de sua implementação, quando se pretendia a catequização (havia um público específico), passando pela educação letrada dedicada, apenas, aos homens, aos filhos da nobreza e pelas tentativas de instaurar uma educação pública inclusiva e democrática (isso deixa evidente que ela é segregadora).

Diante dessas tentativas, encontramos os principais entraves para a educação, visto que as bases históricas demonstram conflitos referentes a quem, como e para que essa educação se apresenta. Tudo isso, levando em conta os efeitos políticos-religiosos-econômicos-sociais-históricos-culturais que ela atende ou deveria atender. Por essa razão, entendemos que as políticas públicas, em busca de uma equidade educativa, implementadas, especialmente, na primeira década do século XXI, com os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), geraram reações contrárias a essa condução e colocaram o/a professor/a como alvo de observação. Isto porque para os/as defensores/as do PESP, não seria papel do/a professor/a estabelecer *links* com os acontecimentos político-social-religiosos vigentes no mundo e, em especial, o que acontece no entorno dos/as estudantes. Em vista disso, para o PESP, o processo de escolarização estaria, como já anteriormente assinalado, limitado aos conteúdos específicos de cada disciplina, sendo, apenas, a transmissão da matéria, preconizada nos livros, sem dialogar com os vários autores e realidades.

Compreendemos que, através do PESP, a escola está ameaçada, o/a professor/a também, mas é necessário perceber que a ameaça maior se instaura sobre toda a sociedade

que, durante anos, lutou por liberdade, pela consciência política do papel de cada um como membro atuante e autônomo. Isto porque

[...] o projeto de educação almejado pelas(os) defensoras(es) do Escola sem Partido é incapaz de produzir transformações significativas na realidade social, dado que se torna o disseminador de ideias deturpadas que chancelam injustiças e violências. Há em cena, portanto, não a valorização de uma escola que não produzirá pessoas autônomas, críticas e pensantes, mas, sim, de sujeitos a defender conservadorismos morais e um ultraliberalismo econômico, baseado nas falácias das conquistas individuais com base no esforço (meritocracia), no empreendedorismo de si, no distanciamento dos grupos minoritários e da luta por seus reconhecimentos, na ausência de pensamento crítico, na colonização das mentes e na manutenção dos problemas estruturais e estruturantes de nossa sociedade. Esse tipo de educação desconsidera todos os condicionantes históricos do país e suas marcas de desigualdades. (FURLAN; CARVALHO, 2020, p. 179-180).

Tudo isso em nome de uma neutralidade político-ideológica-religiosa que, pelo que é possível observar, não existe, como atestam Manhas (2016) e Giroto (2016). Conforme já discutimos anteriormente, a proposta do PESP elegeu como foco ideológico a ser combatido professores e professoras que estariam ligados aos partidos de esquerda e, pela época em que se instaura esse combate, podemos especificar, metonimicamente, a esquerda como o Partido dos Trabalhadores (PT). E mais, é nesse sentido, que observamos os ataques a Paulo Freire que, como vimos, propõe uma educação libertadora, ressaltando que “[...] ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p. 52).

Desse modo, o PESP afeta a educação brasileira, à medida em que defende um modelo de escola, professor/a e estudante que estejam enviesados por posicionamentos fechados, antidemocráticos, pondo em risco, como vimos, o direito e a liberdade de aprender, ensinar e pensar e o princípio de vivermos um Estado laico como preconizado pela Constituição Federal de 1988. O PESP é, então, uma ameaça à livre ação docente e, mesmo não tendo sido aprovado como lei federal, deixou sua marca, causando um desconforto nas escolas e nas ações de professores e professoras que, por vezes, em sala de aula, sentem-se e são vigiados.

Como exemplo, podemos citar um fato ocorrido, em novembro de 2021, na cidade de Salvador, no estado da Bahia, quando uma professora de Filosofia foi intimada, em delegacia, sendo acusada de doutrinação feminista, em uma unidade escolar pública estadual. De acordo

com o sindicato dos/as professores/as, essa não foi a primeira vez que aconteceram episódios indicadores de perseguição ao corpo docente desta escola³¹.

Outro exemplo que pode ser citado ocorreu em junho de 2022, quando o ator Mário Gomes prestou queixa em uma delegacia, do Rio de Janeiro, alegando que uma professora da escola onde seu filho estuda tenha usado o meme, a seguir, que apresenta Jesus crucificado, como forma de sacrilégio. O meme é baseado na obra do artista Diogo Velasquez, foi utilizado em uma avaliação para que os/as alunos/as discutissem a seguinte questão: “Este é um meme criado a partir da obra ‘Cristo Crucificado’, do pintor espanhol Diego Velázquez. Considerando o meme, identifique pelo menos um dos três tipos puros de dominação conceitualizados por Weber. Justifique-se, sempre em termos weberianos³²”.

Figura 01 – Bandido bom é bandido morto.



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-17-Critica-Bandido-Bom-e-Bandido-Morto-Fonte_fig7_349822375.

É importante destacar que, para a compreensão do meme, é necessário buscar o acesso às possíveis causas para a morte de Jesus que, embora estejam ligadas à conjuntura religiosa da época, tem-se também, a compreensão de que “Jesus foi um preso político

³¹Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/equipe-da-pge-vai-acompanhar-professora-denunciada-por-aluna-por-doutrinacao/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

³²Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/06/01/mario-gomes-registra-queixa-em-delegacia.ghtml>. Acesso em: 24 jun. 2022.

sentenciado à morte por, na visão das autoridades, atentar contra a ordem estabelecida pelo Império Romano”³³. Sendo assim, Jesus foi vítima de violências destinadas aos criminosos.

Compreendendo dessa forma, verificamos que os domínios RELIGIÃO e POLÍTICA se mostram imbricados, já que o PESP acusa professores/as de doutrinação político-ideológica e, como veremos, a utilização do *frame* DOUTRINAÇÃO, inicialmente, está associado ao domínio RELIGIOSO através de práticas de convencimento de uma doutrina religiosa, catequética, porém no contexto do PESP, como vimos desde a subseção 1.3 e veremos na seção dos resultados, o processo de doutrinação, ao qual, professores/as são acusados/as, é acessado para demonstrar práticas que objetivam um convencimento político ideológico caracterizado pelo PESP como sendo de perspectivas de esquerda.

Destacamos, portanto, que os domínios POLÍTICA e RELIGIÃO estiveram/estão sempre interconectados, de modo que a política se utiliza de preceitos religiosos, a exemplo da compreensão de Deus, Jesus e a origem do mundo, somada à constituição familiar e moral do ser humano que se estendem a movimentações de cunho político-partidário como as que ocorreram à época da Ditadura Militar e na campanha política, nas eleições de 2018, ambas colocando Deus, Família e Pátria como mote dos discursos para adesão da população. Como consequência, convicções religiosas se adequam a essa orientação, colocando-se como aliadas a esses discursos. Por isso, é necessário reconhecermos que, na conjuntura educativa brasileira, desde seus primórdios, POLÍTICA e RELIGIÃO ou RELIGIÃO e POLÍTICA estão presentes para orientarem a conduta dos/as envolvidos/as no exercício dessa via de mão dupla.

Feitas as abordagens desta seção, que operaram na contextualização histórica concernente ao domínio da Educação, do/a professor/a, a abordagem acerca da HTP, de modo a situar o/a professor/a no âmbito do PESP, passemos, na próxima seção, às nossas considerações diante do contexto linguístico que alicerça o estudo das conceptualizações de professor/a, encontradas no corpus desta Tese.

³³ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-61106899>. Acesso em: 24 jun. 2022.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO APORTE TEÓRICO

Esta seção objetiva apresentar os postulados teóricos que norteiam nossa compreensão de linguagem, como ela se processa, alguns espaços onde ela se manifesta, além de demonstrarmos nosso entendimento acerca de como o significado é construído. Para tanto, iniciamos a seção a partir dos espaços de linguagem que serviram de aporte para a contextualização linguística que orienta nosso estudo. Dessa forma, discorreremos sobre a internet, redes sociais *on-line*, especificamente, sobre o *Facebook*. Em seguida, para estudarmos a linguagem apresentada nessas redes através dos memes, discutimos o arcabouço teórico da LC/SC e as perspectivas teóricas da Categorização; da TMCI, considerando os modelos metafórico, metonímico, esquema-imagético, proposicional através dos *frames*; a compreensão de significado conforme a LC/SCSH; a Multimodalidade; a ideologia no processo de conceptualização e os princípios da TC, vertente basilar para o estudo interdisciplinar desenvolvido nesta Tese.

2.1 ESPAÇOS DE LINGUAGEM: A INTERNET

A comunicação se constrói através de sua relação com o outro e com o mundo, nos vários espaços onde é possível haver interação a partir do sistema languageiro humano. A segunda metade do século XX passou por um processo inovador na comunicação, em relação à tecnologia, a partir do desenvolvimento da internet. Conforme Castells (1999, p. 82), o surgimento da internet ocorreu nos Estados Unidos e se deu através da Agência de Projetos de Pesquisa Avançada (ARPA), do Departamento de Defesa dos EUA. O autor adverte que a internet é resultado “[...] de uma fusão singular de estratégia militar, grande cooperação científica, iniciativa tecnológica e inovação contracultural”. Dessa forma, a internet foi criada com objetivos específicos que envolvem um ajustamento político-ideológico e tecnológico, a partir do ano de 1969, durante a Guerra Fria³⁴.

Segundo Carvalho, Arita e Nunes (1999, p. 02),

³⁴ Conflito entre URSS e os EUA, após a Segunda Guerra Mundial. Os dois países assumiram a posição de potências hegemônicas no sistema internacional. Os modos de produção e as ideologias sociais e políticas das duas potências hegemônicas, no entanto, eram antagônicas: a URSS se organizava a partir do sistema socialismo soviético; já os EUA, do neoliberalismo econômico (capitalismo). Disponível em: <https://www.inscricoes.fmb.unesp.br/upload/trabalhos/201652417328.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

A internet é singular, ao mesmo tempo uma mídia emergente e uma linguagem em constituição, possuindo uma enorme capacidade de troca de informações multiculturais e transtecnológicas. A internet é uma rede de comunicação disponível no planeta e possibilita a convergência tecnológica. Ela consegue reunir as várias categorias da multimídia: som, imagem, movimento, vídeo, texto, e transcender, a partir de uma lógica do pensar, o hipertexto.

No mundo contemporâneo, marcado pelo dinamismo da comunicação, a rede mundial de computadores – internet – possibilita interconexões *on-line* entre os seres humanos do mundo inteiro. Nela e para ela, diversas formas de linguagem são criadas e difundidas, utilizando as mais diferentes semioses. A diversidade constitui esse espaço de linguagem, já que, através dela, podemos ter acesso a uma infinidade de conteúdos e a maneiras diversas de explorá-los, além de estarmos diante de um meio de acesso a diferentes pessoas, compartilhando ideias, pensamentos, sentimentos, conhecimentos, afinando relações e, também, distanciando encontros, conversas e relacionamentos. Através da internet, estamos diante do mundo e o mundo diante de nós em uma troca que pode revelar histórias vividas ou inventadas, narrativas que constroem, mas também derrubam pilares, pois, por meio dela, o ser humano pode vivenciar suas maneiras de expressão de vida, isto significa dizer que ele pode demonstrar suas atitudes pessoais, políticas, culturais, religiosas, morais e ideológicas e essa expressão pode ser positiva e/ou negativa, já que a internet integra a rede humana de comunicação.

Nesse contexto, a internet é um espaço que possibilita reunir o ser humano, em vários lugares, discutindo a infinidade de ideias que marcam a vida. Por isso, através do mundo digital, esse espaço possibilitou a criação de redes comunicativas, como veremos discutido na subseção a seguir.

2.1.1 Espaços de linguagem: as redes sociais

As tecnologias atuam na vida humana como geradoras de consumo e produção de conteúdo, difusoras de conhecimento, de forma a alterar relações, comportamentos e a maneira de as pessoas se informarem e fazerem uso dessas informações. Conforme Kenski (2007, p. 21), o ser humano “[...] transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, sentir, agir”. O conhecimento, as relações e as maneiras de compartilhamentos de opiniões desenvolvidas a partir das primeiras décadas do século XXI estão atreladas a esse mundo tecnológico que, através da internet, é

mediado em rede. Assim, as redes sociais *on-line* são meios poderosos de acesso a informações, pois diferentes ideias são construídas e, como consequência, a propagação dessas ideias, também, o são, influenciando atitudes e comportamentos.

De acordo com Recuero (2009), as plataformas *on-line* – Redes Sociais Digitais – permitem que seus/as utilizadores/as criem seu próprio espaço virtual interconectado, onde conteúdos (textos, fotografias, vídeos, músicas etc.) são publicados, além de poderem partilhar e se comunicarem com sua rede de contatos (amigos, amigos dos amigos, marcas, empresas e instituições). É importante considerar que as redes sociais, sendo um produto humano, constituem-se sistemas dinâmicos e operantes na vida social. Elas experimentam a ecologia complexa das vicissitudes de todos os contextos que produzem o ser humano, pois, através dele e para ele, as redes comunicam, consomem, reúnem pessoas, compartilham, exercitam o poder, “padronizam e estereotipam a experiência social, embrutecendo até mesmo as boas causas que por ventura aparecem nelas, de modo que se trataria de abandoná-las” (RÜDIGER, 2016, p. 37).

Almeida (2016), por sua parte, adverte sobre o forte impacto social provocado pelo uso dessas redes, afirmando que:

[...] esse uso recorrente tem gerado um empoderamento incontestado para cidadãos, até mesmo para aqueles habitantes de longínquos cantos do planeta, uma vez que as pessoas foram compreendendo que se achavam diante de uma ferramenta poderosa de agrupamento, inclusivamente, até certo ponto, livre de vigilâncias mais apuradas pelos agentes de certas instâncias de poder. (ALMEIDA, 2016, p. 100-101).

Nesse sentido, há a necessidade de compreendermos a vida social que se constrói e se mostra pervasiva, a partir dos espaços digitais. As redes sociais são, portanto, entrelaçamentos de fios que se conectam na e pela linguagem, com objetivos, perspectivas, compreensões de mundo, estabelecendo uma infinidade de ligações. Isto porque, quando pensamos em redes sociais, através da internet, estamos diante das diversas e incontáveis relações que o ser humano pode construir sem, ao menos, sair de casa, utilizando-se, inicialmente, um computador, mas, também, *iPhones*, *smartphones*, *tablets* e, até *smartwhatch* (relógios digitais). Elas configuram um quadro em que é possível observar a liquidez das relações preconizadas por Bauman (2001), já que são exemplos do dinamismo e urgência da vida humana no século XXI. Dentro dos formatos de redes sociais do mundo virtual, encontramos o *Facebook*, uma das mais utilizadas pelas diversas sociedades espalhadas no mundo.

Conforme Barton e Lee (2015), o *Facebook* foi criado em 2004, nos Estados Unidos. Seu objetivo, inicialmente, era, apenas, facilitar a comunicação entre os estudantes da *Universidade de Harvard*, mas, rapidamente, espalhou-se pelo mundo. Essa rede se organiza a partir dos perfis de seus/as usuários/as que podem criar álbuns de fotografias, fazer as mais variadas postagens (sobre temas específicos ou não) e podem se comunicar com os/as amigos/as de forma privada ou pública. A rede permite, também, interconexões com sites externos, possibilitando compartilhamentos de conteúdos, expressão de opiniões através de *likes* (curtidas) e comentários.

Para Páscoa e Gil (2012), o *Facebook*

[...] favorece o intercâmbio entre os utilizadores através de comunicação assíncronica (e-mail interno, mensagens privadas, o mural e discussões públicas) e síncronica (chat, mensagem de voz e chamada Skype). Quanto às principais funcionalidades, é uma rede social que permite ao utilizador desenvolver a sua página pessoal, tornando visível muitas das suas características pessoais e/ou profissionais: criação de um perfil virtual. Outra funcionalidade peculiar é a que faculta ao utilizador navegar pela rede dos seus amigos, com grande possibilidade de aumentar os seus contatos. (PÁSCOA; GIL, 2012, p. 132).

Vemos que há uma diversidade de funcionalidade para os/as usuários/as dessa rede social *on-line*. As pessoas podem escolher como vão se comunicar (mensagens públicas ou internas), selecionam grupos/páginas que se adequam ao seu perfil particular para interagir curtindo, comentando e/ou compartilhando as mensagens que nelas forem divulgadas. Ademais, as páginas do *Facebook* são vias para que empresas, marcas, organizações e pessoas públicas compartilhem suas histórias e se conectem com outras tantas pessoas. Elas permitem personalizações com histórias e eventos, não possuem restrição quanto ao número de pessoas que podem curtir e permitem a edição de abas personalizadas. Uma página oferece a opção de “Informações”, que apresenta dados demográficos dos que curtiram, repercussão da página e de cada *post*, especificamente³⁵.

Redes Sociais, como o *Facebook*, possibilitam uma certa relação de proximidade entre as várias pessoas que a elas têm acesso. Mas, como ainda afirma Almeida (2016, p. 101), essas redes estão inseridas “na ecologia da atualidade, que é líquida e fluída, o que tem consequência no modo como ocorre a conceptualização nas sociedades partícipes da cultura virtual”. Esse fato pode fragilizar as relações, ao torná-las efêmeras, sendo concebida com

³⁵ Disponível em: <https://myata.com.br/materiais/o-guia-do-marketing-no-facebook.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

outros valores. Por isso, é importante considerar que as redes sociais se organizam entre duas dimensões: a primeira caracteriza-se pelas inter-relações e acessos aos vários mundos, de forma a auxiliar o desenvolvimento de interações, construção de saberes, divulgação de informações, comportamentos e culturas. Esta é uma dimensão que favorece o reconhecimento de que as redes sociais *on-line* são fenômenos tecnológicos digitais necessários para o desenvolvimento da vida humana. A segunda agrega características da primeira, mas se concentra em uma difusão maléfica para a sociedade, pois são indicadoras de espaços que os seres humanos utilizam para propagar a desinformação e, por muitas vezes, estimular polarizações concernentes a ideologias políticas que produzem uma involução sociocultural e, conseqüentemente, humana. Através delas, seus/as criadores/as e usuários/as podem revelar visões estereotipadas, preconceituosas e fechadas em uma perspectiva que, uma vez disseminadas, encontram adeptos/as que instauram desconforto e até mesmo agressões virtuais que podem, inclusive, levar até a morte das vítimas.

As redes sociais têm experimentado um papel basilar no que concerne à organização de grupos e divulgação de ideologias que orientam compreensões e atitudes para a população. Nesse sentido, o *Facebook*, como uma das principais redes sociais *on-line*, dono de outras duas redes sociais, também, *on-line*, *WhatsApp* e *Instagram*, tem demonstrado um vasto alcance, observado através do número de acesso. Isso o faz se tornar um espaço, também, de propagação de falsas narrativas, que distorcem realidades (*fake news*). No ano de 2018, por exemplo, o *Facebook* foi acusado de invasão de privacidade e indicado como cúmplice de um genocídio, já que não conseguiu evitar a incitação à violência, através de discursos de ódio gerados na plataforma contra a minoria muçulmana Rohingya³⁶. E, em outubro de 2021, uma ex-funcionária da empresa foi ao Senado americano depor, informando que o *Facebook* tinha consciência da radicalização de seus/as usuários/as, mas demorou para tomar atitude. Outro fator é a informação de que a empresa, em função dos lucros que iria obter, reconhecia/reconhece que o *Instagram* era/é tóxico para os adolescentes, mas não se mobiliza para resolver a questão. A depoente frisa a preocupação do *Facebook* com os lucros em detrimento da segurança dos/as usuários/as³⁷.

³⁶ Minoria étnica muçulmana de Myanmar vítima de perseguição étnica e religiosa por soldados e milícias hindu. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/corte-ordena-que-mianmar-proteja-minoria-muculmana-vitima-de-genocidio/> Acesso em: 16 jan. 2021.

³⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2021/10/28/6-controversias-e-escandalos-do-facebook-antes-de-mudar-o-nome-para-meta.ghtml>. Acesso em: 16 jan. 2021.

Como já mencionado, o *Facebook* é um espaço de linguagem que permite uma infinidade de publicações que ativam os vários contextos humanos e o meme é um dos gêneros de internet publicado, acessado, curtido, comentado e compartilhado, nessa rede social *on-line*. É nesse contexto que reconhecemos a importância de emprendermos estudos que objetivem compreender a linguagem utilizada nesse gênero e as conceptualizações que ele pode licenciar, como feito na pesquisa que apresentamos nesta Tese. Nesse enquadre, na próxima subseção, expomos o aporte teórico que norteia as compreensões de linguagem elaboradas a partir dos memes que formam o corpus de nosso estudo.

Apresentamos, a seguir, os postulados da LC/SC.

2.2 A LINGUÍSTICA COGNITIVA

Como já mencionado, a LC surge na segunda metade do século XX, mais precisamente, entre fins dos anos 1970 e início dos anos 1980, como um paradigma linguístico que se preocupa em estudar os vários aspectos da cognição humana. Autores, como George Lakoff, Ronald Langacker, Leonard Talmy e Charles Fillmore, motivados pela insatisfação com o tratamento dado aos estudos linguísticos, questionaram, entre outros aspectos, o modularismo cerebral, pressuposto pelo Gerativismo. Diante disso, os estudos em LC propõem a compreensão de linguagem como um processo não autônomo, inter-relacionado com os outros módulos cognitivos, como atenção, percepção e raciocínio, compreendendo os fenômenos da linguagem na perspectiva da cognição corporificada, concebendo a abordagem semântica como fundamental na esteira linguística, reconhecendo que os estudos sobre o significado devem perpassar por uma construção mental, inter-relacionados aos contextos sócio-histórico-culturais e psicológicos.

Conforme aponta Santana (2019), o surgimento da LC se dá devido a divergências e insatisfações de alguns integrantes do Gerativismo que não percebiam, nas suas pesquisas, uma atenção dedicada ao estudo do significado. Como já mencionado, a LC centra-se no estudo do significado, considerando a linha histórico-temporal na sua construção, concebendo-o através do paradigma existencialista, defendendo as experiências sensório-motoras integradas ao ambiente em que os seres humanos estão imersos para gerarem os sentidos.

De acordo com Silva (1997, p. 59),

A Linguística Cognitiva é uma abordagem da linguagem perspectivada como meio de conhecimento e em conexão com a experiência humana do mundo. As unidades e as estruturas da linguagem são estudadas, não como se fossem entidades autônomas, mas como manifestações de capacidades cognitivas gerais, da organização conceptual, de princípios de categorização, de mecanismos de processamento e da experiência cultural, social e individual.

Os postulados da LC levam em consideração como o significado se constrói a partir das inter-relações de sentido estabelecidas entre mente-corpo-meio (físico, sócio-histórico-cultural), portanto, nos entremeios da experiência individual e coletiva dos seres humanos, o que nos faz constatar que a significação não está pronta, é construída *on-line*. Alinhados a esse aspecto, os linguistas cognitivos rejeitam

[...] a separação entre conhecimento “semântico” (ou “linguístico”) e conhecimento “enciclopédico” (ou “extra-linguístico”), fundamentada no postulado da existência de um nível estrutural ou sistémico de significação linguística (relativamente ao qual se considera que se podem e devem definir e analisar as categorias linguísticas), distinto do nível em que o conhecimento do mundo está associado às formas linguísticas; o postulado saussureano da arbitrariedade do signo linguístico; a afirmação da discrição e homogeneidade das categorias linguísticas; a ideia de que a linguagem é gerada por regras lógicas e por traços semânticos “objectivos”; a tese chomskyana da autonomia e da não-motivação semântica e conceptual da sintaxe. (SILVA, 1997, p. 61).

Nesse sentido, a LC preconiza que os conceitos são possíveis pelas interconexões estabelecidas pelo ser humano com seu entorno, através de suas experiências, rejeitando a separabilidade colocada para os tipos de conhecimentos. Por isso a LC coloca, no cerne de seus estudos, uma semântica construída a partir dos conhecimentos enciclopédicos (conhecimento de mundo) e os conhecimentos dicionarizados que, juntos, interconectam conceptualizações-categorizações que revelam as construções mentais humanas.

Os linguistas cognitivos defendem uma visão de linguagem que perpassa pelo experiencialismo, pois, sendo concebida como um processo cognitivo humano, a linguagem não pode ser investigada fora da relação de nossa experiência corpórea, pois, como observam Evans e Green (2006, p. 72, tradução nossa), nossa experiência é corporificada, já que

[...] os conceitos aos quais temos acesso e a natureza da “realidade” sobre a qual pensamos e falamos são em função de nossa corporeidade; só podemos falar sobre o que podemos perceber e conceber, e as coisas que podemos perceber e conceber derivam da experiência corporificada³⁸.

³⁸ Do original: “[...] the concepts we have access to and the nature of the ‘reality’ we think and talk about are a function of our embodiment: we can only talk about what we can perceive and conceive, and the things that we can perceive and conceive derive from embodied experience”. (EVANS; GREEN, 2006, p. 46).

Essa noção está baseada no realismo experiencialista que se pauta na inexistência de uma realidade independente de nós, de modo que corpo e mente são indissociáveis (LAKOFF; JOHNSON, 1980). Por isso, os sentidos dados aos textos não podem ser descorporificados, visto que estão, sempre, fundamentados na aquisição e utilização de nosso sistema conceptual e são provenientes das nossas experiências. Dessa forma, conforme Lakoff e Johnson (1999), a mente é corporificada, o processo de elaboração do conhecimento é ativo e acontece de modo inconsciente, através de metáforas, metonímias ou de outros processos mentais e corporalizados.

De acordo com a base teórica da LC, os estudos nessa área compreendem que a linguagem não só se fundamenta em capacidades cognitivas gerais, mas que todas essas capacidades são situadas, portanto, são definidas considerando, também, os contextos das várias dimensões (SILVA, 1997).

Silva (2010a) observa a abrangência interdisciplinar da LC afirmando que ela constitui uma rede de teorias que buscam compreender a cognição humana e refletem sobre como se dá a construção do conhecimento.

Ibarretxe-Antuñano e Valenzuela (2016), também, destacam que os estudos em LC têm demonstrado que não há como sustentar o modularismo da linguagem, já que a LC se apoia em outras faculdades cognitivas, como já destacamos. Os autores exemplificam, observando que “como não podemos processar toda a informação perceptual, utilizamos nossa atenção para “filtrar” ou “selecionar” aquela informação que o organismo julga mais relevante em uma determinada situação”³⁹. (IBARRETXE-ANTUÑANO; VALENZUELA, 2016, p. 17, tradução nossa). Para eles, isso acontece através de mecanismos automáticos, inconscientes que são observados de forma natural, chamados de «figuras» frente a um «fundo». Ligado a ideia de figura-fundo, os autores citam outro aspecto fundamental da LC, denominado domínio conceptual, frame semântico ou modelo cognitivo, isto porque “todo conceito está baseado numa estrutura de conhecimento”⁴⁰. (IBARRETXE-ANTUÑANO; VALENZUELA, 2016, p. 18, tradução nossa) – nesses casos, temos a compreensão de que todo conceito precisa estar vinculado a um contexto, um enquadramento que faz parte de nossa experiência.

³⁹ Do original: “Como no podemos processar toda la información perceptual, utilizamos nuestra atención para “filtrar” o “selecionar” aquella información que el organismo juzga más relevante em una determinada situación”. (IBARRETXE-ANTUÑANO; VALENZUELA, 2016, p. 18).

⁴⁰ Do original: “todo concepto está basado em uma estrutura conceptual”. (IBARRETXE-ANTUÑANO; VALENZUELA, 2016, p. 17).

Ainda conforme Ibarretxe-Antuñano e Valenzuela (2016, p. 24), a LC não se constitui como uma teoria unificada, mas como um “movimento linguístico”⁴¹, pois agrega teorias que tratam diferentes aspectos da cognição humana, configurando-se como uma corrente, que tem desenvolvido estudos com diferentes perspectivas, a exemplo da TMMC, da Gramática Cognitiva, da Gramática das Construções, da Semântica de *Frames*, da Teoria dos Espaços Mentais e da Integração Conceptual. Além de outros modelos citados por Silva (2008), como a Semântica Cognitiva, a Teoria do Protótipo, a Teoria dos Modelos Culturais, a Teoria da Gramaticalização e a Teoria Neural da Linguagem, afora outros desdobramentos como a SSHC (ALMEIDA, 2020a; 2020b).

Alinhada a esses preceitos, Santos (2015) ressalta que o modelo teórico cognitivista se apresenta como um importante contributo para o estudo do significado, pois demonstra uma variedade em métodos e linhas de investigação para compreender os fenômenos semânticos. Outrossim, a autora observa que a LC não se ocupa em descrever os fenômenos linguísticos de forma pura, mas busca explicar o que estrutura esses fenômenos em termos subjetivos, sociais e culturais, isto porque esses aspectos interferem diretamente na organização do pensamento e utilização da linguagem. Assim, a LC “busca analisar, de que maneira se estabelece a interdependência linguagem/mente e como o subjetivismo do homem e o seu conhecimento enciclopédico interferem na formulação de conceitos”. (SANTOS, 2015, p. 11).

Conforme acabamos de evidenciar, a LC apresenta uma diversidade teórica e, como afirma Silva (2010a, p. 1549), concebe a linguagem como integrante da cognição fundamentada “em processos cognitivos, sociais e culturais e deve ser estudada no seu uso e no contexto da conceptualização, da categorização, do processamento mental, da interação social e da experiência individual, social e cultural”.

De acordo com Silva (2018), a LC vivenciou um processo de transição que parte da tese de visão corporizada e abrange operações mais individuais, sendo, portanto, a vertente universal da cognição “para o reconhecimento de que as experiências coletivas, sociais e culturais são igualmente determinantes, e assim para a hipótese da cognição *socioculturalmente situada* ou cognição *coletiva, sinérgica* ou ainda *cognição social*”. (SILVA, 2018, p. 171, grifos do autor). É nesse sentido que os fenômenos estudados a partir das perspectivas da LC/SC devem buscar a interseção entre os contextos da mente, sociedade e cultura como pressuposto para a elaboração dos sentidos.

⁴¹ Do original: “un movimiento lingüístico”. (IBARRETXE-ANTUÑANO; VALENZUELA, 2016, p. 24).

Diante desse entendimento, apresentamos, na sequência, considerações acerca das teorias que utilizamos para o estudo das conceptualizações de professor/a ativadas a partir do corpus desta Tese, quais sejam: a Categorização, a TMCII que apresenta os modelos metafóricos, metonímicos, os modelos esquemático-imagéticos e o modelo preposicional, que integra a Semântica de *Frames*, além de reflexões sobre a SCSH e a conceptualização através de textos multimodais.

Passemos, então, à apresentação da Categorização.

2.3 O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Categorizar é um processo cognitivo, quase sempre automático, que permite, ao ser humano, agrupar experiências, selecionar situações, construir organizações mentais dos elementos formadores dos seres animados e inanimados, enfim, de todo o mundo e assim, elaborar os significados. A categorização norteia nosso pensamento, organiza nossas ações e, com alguma maleabilidade, agrupa conceitos. De acordo esta proposta de compreensão e entendimento do significado, algumas considerações foram feitas e aqui merecem destaque.

Para Silva (2010a, p. 1551), a categorização é de fundamental importância para a capacidade cognitiva, porque é “o processo mental de identificação, classificação, nomeação e organização da imensa variedade do mundo que nos cerca”. É nesse sentido que dispomos e catalogamos objetos, sentimentos, atividades, comportamentos, animais, elementos mensuráveis ou não, que fazem parte do mundo.

Conforme Ibarretxe-Antuñano e Valenzuela (2016), a categorização é um processo cognitivo com habilidade de classificação básica para que um sistema biológico sobreviva. Os autores afirmam que o ser humano organiza seus conhecimentos sobre o mundo em categorias conceptuais. Assim, a categorização está relacionada à memória e

consiste em agrupar os distintos objetos do mundo segundo suas semelhanças ou diferenças, de maneira que possamos utilizar a informação aprendida sobre um dos membros da categoria ao resto dos membros da mesma⁴². (IBARRETXE-ANTUÑANO; VALENZUELA, 2016, p. 52-53, tradução nossa).

Ao categorizarmos, diferenciamos as coisas, pessoas, lugares e, assim, vamos atribuindo características aos elementos que compõem o mundo, distribuindo em classes que,

⁴² Do original “Consiste em agrupar los distintos objetos del mundo según sus parecidos o diferencias, de manera que podamos utilizar la información aprendida sobre uno de los miembros de la categoría al resto de miembros de la misma”. (IBARRETXE-ANTUÑANO; VALENZUELA, 2016, p. 52-53).

como salienta Santana (2019, p. 24), “resultam da ação de categorizar e esse processo é orientado por nossas características corpóreas e pelas nossas experiências socioculturais”. O entendimento de que o nosso corpo, seja ele no aspecto físico ou seu no lugar social, é o cerne das significações e, portanto, das categorizações é visão fundante dos linguistas cognitivos. É nessa esteira que consideramos a afirmação de Lakoff (1987, p. 5), “não há nada mais básico que a categorização para o nosso pensamento, percepção, ação e discurso. Toda vez que nós chamamos alguma coisa como *tipo* de uma coisa, como uma árvore, por exemplo, nós estamos categorizando”⁴³. Como uma ação basilar de nossa constituição de seres humanos, a categorização nos acompanha nas atividades diárias, visto que, a todo momento, realizamos processamentos mentais que garantem escolhas, agrupamentos e organização do nosso pensamento.

Segundo Lakoff (1987), entender como categorizamos é o cerne para entendermos como pensamos e funcionamos e isso é crucial para o entendimento dos elementos que nos formam como seres humanos. Em vista disso a categorização está para o ser humano assim como o seu pensamento e a sua corporalidade.

Corroborando com essa assertiva, Johnson (1987, p. 286, tradução nossa) declara que a “Teoria da Categorização é fundamental para qualquer teoria de estrutura cognitiva, porque explora o modo como organizamos nossa experiência em tipos”⁴⁴. Para este autor, há que se compreender a categorização como teoria geral que embasa os modelos cognitivos, a exemplo dos *frames*, esquemas-I, metáforas e metonímias, modelos que abordamos no nosso estudo.

Cuenca e Hilferty (1999, 2007, p. 32, tradução nossa) afirmam que “a categorização é um mecanismo de organização da informação obtida a partir da apreensão da realidade, que é, em si mesma, variada e multiforme”.⁴⁵ Por isso, segundo os autores, compreendemos a realidade através de categorias, já que para tudo que nominalizamos nos valem de um processo de categorização.

De acordo com Duque (2018a), para categorizarmos, é necessário conhecermos atributos essenciais das várias categorias. Esse conhecimento nos permite acessar entidades que apresentam traços que nos levam a associá-las a determinadas categorias; o referido autor afirma que “alocamos uma entidade em uma categoria P examinando se os traços dessa

⁴³ Do original: “There is nothing more basic than categorization to our thought, perception, action, and speech. Every time we see something as a kind of thing, for example, a tree, we are categorizing”. (LAKOFF, 1987, P. 5).

⁴⁴ Do original: “La teoría de la categorización es fundamental para cualquier teoría de la estructura cognitiva porque explora el modo en que organizamos nuestra experiencia en tipos”. (JOHNSON, 1987, p. 286).

⁴⁵ Do original: “La categorización es un mecanismo de organización de la formación obtenida a partir de la comprensión de la realidad, que es, en sí misma, variada y multiforme”. (CUENCA; HILFERTY, 2007, p. 32).

entidade coincidem com traços que definem a essência dessa categoria” (DUQUE, 2018a, p. 43).

A todo momento fazemos escolhas diante do que está à nossa volta, emitimos opiniões, identificamos gostos, sabores, sensações, afinidades, classificamos pessoas, lugares, objetos, nomeamos as mais variadas formas de matéria no espaço, no tempo, selecionamos um dentre muitos e elegemos o que consideramos certo ou errado. Assim, vamos nos colocando no mundo e dando sentido à vida e o fato de sermos um elemento formador do universo já demonstra o quanto os seres humanos vivem em categorias e, como consequência, são seres categorizadores, em suas várias instâncias e situações. É, ainda, nesse sentido que, para Almeida (2018a), o processo de categorização implica no uso da percepção, visto que utilizamos, nesse processo, o mundo à nossa volta, nossas experiências e inter-relações e assim incluímos ou excluimos entidades em variados conjuntos.

Conforme Almeida (2018a, p. 273), compreendemos a categorização como um elemento primordial da cognição humana e, ao mesmo tempo que é um processo individual é, também, coletivo, “por isso, além de ser um fenômeno antro-po-bio-físico-psíquico, é, da mesma maneira, geo-sócio-históricocultural-político-ideológico e a partir do qual é possível a construção de diferentes realidades”. É um processamento particular, porque cada pessoa categoriza de acordo com as suas perspetivações, mas essas são construídas em um espaço, em um dado momento e a partir das sucessivas interações entre um/a e outro/a. Dessa forma,

A categorização é, então, um fenômeno inter-relacionado ao contexto, encontrando-se em equilíbrio instável, isto porque, ao categorizar, a humanidade organiza e reorganiza on-line esse mundo que cria, por meio da percepção tanto de semelhanças, quanto de diferenças, em um processo de inclusão e de exclusão on-line de elementos em uma dada categoria, o que é feito, a partir de um enquadramento cognitivo, em um dado contexto, quando nos discursos, são negociados, entre os interlocutores-categorizadores, os distintos mundos possíveis de serem (re)criados e (re)organizados. (ALMEIDA, 2021, p. 149-150).

Isto porque é na ação diária e usual e, portanto, contextual, que o ser humano categoriza, daí a relação interdependente entre categorizar e conceptualizar, já que uma acontece em função da outra. Nesse sentido, a categorização orienta a construção dos sentidos e, como eles são estruturados nas interações, as categorias são, portanto, flexíveis, perspectivistas e baseadas no uso. Ainda a esse respeito, para Almeida (2020b, p. 42), os estudos sócio-histórico-cognitivistas compreendem que

[...] as conceptualizações-categorizações humanas são fruto da experiência da mente corporificada da espécie, de forma que as experiências psíquicas, físicas, sociais, culturais estão no âmago das conceptualizações que emergiram, emergem e emergirão nas diferentes realizações da linguagem. Por conseguinte, não há justificativa para que se separe, de uma parte, a história do povo, de sorte que não é prodente manter a distinção contundente e dicotômica entre histórias interna e externa da linguagem.

A partir dessa afirmação, entendemos que o fato de o ser humano existir e se utilizar de linguagem para conviver em sociedade o faz compartilhar das mesmas experiências comuns à espécie, o que lhe permite pensamentos e ações aproximadas para dada época e a socialização dessas construções se dá pela linguagem. Por essa razão não podemos dicotomizar as expressões languageiras das expressões histórias, já que estas existem em decorrência daquelas e vice-versa, em um processo de ir e vir integrador e necessário para a humanidade.

Isto posto, vemos que a categorização é a maneira de organizarmos os conhecimentos que adquirimos no decorrer da vida para assim relacioná-los às diferentes áreas e nos reconhecermos como seres geradores de sentidos. A compreensão dessa realidade se dá em categorias, visto que, como já observamos, para tudo que nominalizamos, valemo-nos, de forma inconsciente, de um processo de categorização, seja no âmbito individual ou social.

As investigações sobre a Categorização se ampliaram a partir de vários estudos, desde a referência da Teoria Clássica, passando pelas contribuições de Wittgenstein (1991 [1953]) propondo a semelhança de família à Teoria dos Protótipos na sua Versão Padrão e Estendida, através dos estudos de Kleiber (1995), dentre outros/as pesquisadores/as reconhecendo a noção de efeitos prototípicos que permite que reconheçamos níveis de entrelaçamentos entre os membros de uma categoria, instaurados a partir dos contextos de uso dessas mesmas categorias. Não ampliaremos a abordagem sobre esses avanços no processo de categorização pois o nosso estudo não realiza tal discussão.

Na próxima subseção, discutiremos conceitos relacionados à TMCI, preconizada por Lakoff (1987).

2. 4 TEORIA DOS MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS

No livro *Women, fire and dangerous things*, Lakoff (1987) advoga que o nosso conhecimento é organizado a partir de estruturas nomeadas Modelos Cognitivos Idealizados (doravante, MCIs). Como vimos, no processo de construção do significado, fazemos agrupamentos, separando objetos, sentimentos, atividades, a partir de semelhanças de família

– processo de categorização. Segundo Lakoff (1987), toda e qualquer ação nossa, toda organização do nosso pensamento, percepção e discurso pressupõem uma categorização e isto acontece, apenas, a partir de um MCI. Esses modelos

[...] estão diretamente corporificados, no que diz respeito aos seus conteúdos, ou então eles estão sistematicamente ligados a modelos diretamente corporificados. Modelos cognitivos estruturam o pensamento e são usados na formação de categorias e no raciocínio. Conceitos caracterizados por modelos cognitivos são compreendidos através da corporificação dos modelos.⁴⁶ (LAKOFF, 1987, p. 13, tradução nossa).

Assim, os MCIs possuem natureza corpórea, isto devido à inseparabilidade da mente e do corpo, preconizando o Paradigma Experiencialista; Lakoff (1987) observa que os MCIs são construções que se adequam às realidades e necessidades, oriundas de nossas experiências, o que lhes permite uma variação de sentidos de acordo a cada situação e cultura. Nesse sentido, podemos concebê-los como estruturas mentais construídas, ao longo do tempo, através do nosso aparato conceptual e experiencial concernente aos fenômenos bio-psico-sócio-histórico-cultural-religioso-ideológico.

Segundo Lakoff (1987), cada MCI, em particular, estrutura um espaço mental. Para exemplificar, o autor usa o exemplo do conceito de *frame*, descrito por Fillmore e se utiliza da palavra *terça-feira*, para ilustrar um MCI. Assim, para que *terça-feira* seja definida como um dia da semana, precisa estar inserida em uma cultura que possua os sete dias da semana, caracterizada por um ciclo natural definido pelo movimento do sol, que tem meios normais de caracterizar o fim de um dia e o início do outro, formando um ciclo maior de sete dias no calendário. É dessa forma que o autor defende que o modelo de semana não existe, objetivamente, na natureza, ele existe de forma humanamente idealizada.

Para Silva (1997), os MCIs são estruturas de conhecimento sobre domínios experienciais associados a uma determinada categoria linguística. Para este autor, um MCI é “um conhecimento individualmente idealizado, isto é, de um modelo cognitivo, e interindividualmente partilhado pelos membros de um grupo social, ou modelo cultural” (SILVA, 1997, p.80). O referido autor enfatiza como alguns modelos cognitivos estão

⁴⁶ Do original: “Cognitive models are directly *embodied* with respect to their content, or else they are systematically linked to directly embodied models. Cognitive models structure thought and are used in forming categories and in reasoning. Concepts characterized by cognitive models are understood via the embodiment of the models”. (LAKOFF, 1987, p. 13).

atrelados, exclusivamente, as questões culturais e, por isso, são compreendidos de formas diferentes. Seguindo o mesmo direcionamento apontado por Lakoff (1987), para exemplificar a função do aparato cultural na estruturação dos MCIs, Silva (1997) apresenta algumas compreensões direcionadas ao dia de sexta-feira que pode ser o dia seguinte a quinta-feira, sendo o sexto e penúltimo dia da semana e o último dia de trabalho; na cultura cristã, a sexta-feira é compreendida como o dia da crucificação de Cristo e, para os supersticiosos, é o dia de azar.

Corroborando com essa assertiva, Duque e Costa (2012, p. 76) advertem que os MCIs “são conhecimentos, produzidos socialmente e disponibilizados culturalmente, que representam um papel relevante para a cognição humana: viabilizam o gerenciamento e uso do amplo conjunto de experiências adquiridas no dia a dia, durante toda a nossa vida”. Nesse sentido, estruturamos, cognitivamente, todo nosso conhecimento a partir de estruturas maleáveis (porque se adequam aos vários tempos e situações) que estão imbricadas com nossas relações sensório-motoras nos contextos sócio-histórico-culturais. Por isso Santana (2019, p. 33-34) observa que

os MCIs são idealizados, porque são determinados por necessidades, propósitos, valores e crenças, não sendo necessária uma ligação direta com o mundo, uma vez que são resultados da interação do aparato cognitivo humano, corporificado, e a realidade, via experiência. [...] Os MCIs são, portanto, estruturas de conhecimento distribuídas na nossa mente de forma organizada, construídas socioculturalmente, a partir da nossa interação com o mundo e que permitem que criemos categorias em que possamos fazer relações entre elas.

Pautando-nos nessa assertiva, consideramos que o ser humano cria estruturas idealizadas a partir de bases experienciais corpóreas socio-histórico-culturalmente elaboradas. Essas estruturas norteiam as categorizações e recategorizações, portanto, também, conceptualizações/reconceptualizações que são construídas, ao longo do tempo. É nesse sentido que um modelo cognitivo pode se manter mais estável ou sofrer alterações com o tempo, por isso salientamos que, na nossa sociedade do tempo presente, que se constitui por bases fluídas e dinâmicas, um modelo cognitivo pode acompanhar a velocidade das transformações vividas por ela, atualizar-se e, assim, mostrar sua mutabilidade e adequação aos contextos de forma mais precisa.

Em vista disso, tomemos como exemplo o modelo cognitivo de uma sala de aula do ensino básico. Quando nos reportamos a ela no ano de 2021 (dois mil e vinte e um), não acionamos o mesmo modelo cognitivo que era acionado em 2019 (dois mil e dezenove). Isto

porque a pandemia do novo Coronavírus (COVID-19)⁴⁷, que estabeleceu o distanciamento físico como meio de prevenção da COVID-19, instaurou a compreensão de sala de aula como ambientes digitais, onde o propósito da aquisição de conhecimento permanece, pois são Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), mas há uma mudança no que concerne às atitudes de professores/as e de estudantes, visto que conteúdos e atividades são operacionalizados virtualmente, não havendo o deslocamento dos/as envolvidos/as no processo para o ambiente físico, onde formariam a comunidade escolar convencional.

Assim, o modelo cognitivo de escola também muda, já que as aulas acontecem direto das casas de cada participante ou até mesmo de qualquer espaço onde se possa acessar, adequadamente, a internet e não apresente maiores ruídos que interfiram nas audições. As aulas, por vezes, são vídeos gravados pelos professores e professoras, que se reinventaram nesse processo e suas interferências, no aprendizado dos estudantes, são alteradas, pois não há o contato físico, o olho no olho, a comunicação interativa entre si.

Vemos que os MCIs não são estruturas fixas no mundo, podem sofrer alterações decorrentes das experiências antro-po-físico-geo-sócio-histórica-política-religiosa-cultural-ideológicas pelas quais passam e estão imersos os seres humanos, por isso são estruturas moldadas pelo aparato sensório-motor que levam as pessoas a compreenderem e experienciarem no/o mundo, no devir das temporalidades.

Posto isso, Lakoff (1987, p. 68, tradução nossa) enfatiza que “cada MCI é um todo complexo estruturado, uma *gestalt*”⁴⁸. Para este autor, os MCIs são como um conjunto complexo de *frames* distintos, por isso, o autor indica quatro princípios que estruturam esses modelos, a saber: estrutura proposicional; estrutura de imagem esquemática; mapeamento metafórico; mapeamento metonímico. Nessa esteira, Lakoff (1987) elenca cinco tipos básicos de modelos cognitivos: os modelos metafóricos, metonímicos, esquema-imagéticos, proposicionais e simbólicos.

Serão considerados aqui, em específico, os tipos metafóricos, metonímicos, esquema-imagéticos e proposicionais, particularmente, os *frames*, sobre os quais, serão feitas breves considerações, a seguir, a começar pelo modelo metafórico.

⁴⁷ SARS-CoV-2, vírus causador da doença chamada Covid-19, é assim chamado por se parecer com uma coroa. A transmissão acontece de uma pessoa doente para outra ou por contato próximo, os sintomas são parecidos com os da gripe comum, como febre e dor de cabeça. Disponível em: <http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/informe/site/arquivos/anexos/3215a7cc0290409c2e269c01985666f97fa3f3fb.PDF>. Acesso em: 3 jun. 2020.

⁴⁸ Do original: “Each ICM is a complex structured whole, a Gestalt”. (LAKOFF, 1987, p. 68).

2.4.1 Modelo Metafórico

Durante muito tempo, a metáfora foi concebida, apenas, como um ornamento linguístico usado, especialmente, no âmbito literário. Era a chamada comparação de forma implícita, produzindo efeitos figurados de significado, o que reforçava a ideia de que há dois polos de sentido para a linguagem: o denotativo – centrado no modo original, real, literal e objetivo das palavras – e o conotativo – que estabelece o modo figurado, não literal, subjetivo, aquele que transfere para a linguagem uma expressividade e amplia seus sentidos. Observamos que essa concepção limita os significados às palavras, pois seriam elas as responsáveis por instaurarem a variabilidade de sentidos nas diversas situações de uso.

Nas últimas décadas do século XX, como já observado, assistimos a uma virada paradigmática, uma ruptura conceitual no que concerne às premissas que integram a compreensão, percepção, pensamento e ações humanas, quando o assunto é o significado e sua base expressiva, isto porque o fenômeno metafórico passou por uma reconceptualização, a partir de 1980, com a publicação do livro *Metaphors we live by*, de Lakoff e Johnson, traduzido para o português, em 2002, com o título *Metáforas da vida cotidiana*, obra que concebe a metáfora como fenômeno cognitivo e elege o pensamento como seu *locus*. Assim, a metáfora passa a ser compreendida não, apenas, como um elemento linguístico, que orna os textos da literatura, mas também como um fenômeno do nosso cotidiano, pois opera nos nossos pensamentos e ações. Nessa perspectiva, Lakoff e Johnson (2002, [1980]) operacionalizam uma discussão com o intuito de debater dicotomias a exemplo de objetivismo x subjetivismo, mente e corpo, defendendo que nossa mente é corporificada, como aqui já salientamos, e instaurando, assim, investigações que deram origem à Teoria da Metáfora Conceptual (doravante, TMC).

De acordo com Lakoff e Johnson (2002, [1980], p. 47-48), “a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra”. Por isso ela se constitui, a partir de dois domínios conceituais denominados fonte e alvo. O domínio-fonte caracteriza-se como sendo de natureza mais experiencial, o mais conhecido, é o domínio utilizado como base para compreendermos o domínio-alvo, aquele que desejamos conhecer. Assim, são estabelecidas, entre eles, correspondências para serem realizadas as conceptualizações através de projeções de *frames* do domínio-fonte para o domínio-alvo. Dessa forma, vamos encontrar a relação DOMÍNIO-ALVO É DOMÍNIO-FONTE.

Conforme Almeida e Santos (2020, p. 60), a metáfora é compreendida

[...] como um mecanismo cognitivo de conceptualização que torna possível significarmos o mundo em que vivemos com seus agentes, espaços, tempos, bem como com suas outras dimensões e, em funcionamento, possibilita-nos compreender um conceito, parcialmente, em termos de outro, o que podemos representar, pela notação X É PARCIALMENTE Y ou DOMÍNIO ALVO É PARCIALMENTE DOMÍNIO ORIGEM. A partir de um domínio fonte, mais próximo da nossa experiência física, mais concreto e bem conhecido, compreendemos um domínio alvo, mais próximo das nossas experiências emocionais, psíquicas, mais abstrato e pouco conhecido. O domínio fonte é a origem da estrutura conceptual importada para o alvo.

A compreensão desses domínios se dá através dos conhecimentos enciclopédicos ativados por cada ser humano. A partir do registro da notação identificada por Almeida e Santos (2020), reiteramos que, para a TMC, metáforas conceptuais devem ser escritas em letras versais, pois fazem referência a um mapeamento conceptual e são acionadas por expressões metafóricas que veiculam os conceitos e os mapeamentos. É importante salientar que várias expressões metafóricas podem instanciar uma única metáfora, como podemos visualizar através dos exemplos a seguir:

Figura 02: Quando me perguntam minha profissão.



Fonte: [Instagram.com/p/B_z-iW0lqYd/](https://www.instagram.com/p/B_z-iW0lqYd/).

Figura 03: Mas vc só dá aula?



Fonte: [Instagram.com/p/CNBkVtwD2On/](https://www.instagram.com/p/CNBkVtwD2On/).

A partir dos textos antes apresentados, podemos acionar a metáfora PROFESSOR/A É INFLUENCIADOR/A⁴⁹. Verificamos que as expressões verbo-imagéticas dos memes apresentam diferenças. No primeiro, a imagem é de uma mulher e a parte verbal é construída

⁴⁹ Nesta seção, não faremos um estudo aprofundado dos memes nem dos processos de conceptualização licenciados através deles. Sua utilização é, apenas, para uma demonstração de fenômenos conceptuais (metáforas, metonímias, esquemas-I e *frames*) instanciados através deles.

pelas expressões: “Quando me perguntam minha profissão”:/ “Classroom influencer”. Já no segundo meme, temos a imagem de dois homens que estão dialogando nos seguintes termos: “Mas vc só dá aula e mais nada?” / “Não! Sou Classroom influencer”. Nos dois memes, o/a professor/a se autoconceptualiza como um/a influenciador/a da sala de aula. Essa compreensão se dá a partir da pandemia de COVID-19, já mencionada na seção 2.2.4, que impôs ao/à professor/a desenvolver um trabalho através das tecnologias digitais de forma a buscar meios de estimular a atenção de alunos/as, sendo assim, comparado/a aos/às influenciadores/as digitais. Esses exemplos dão o demonstrativo de que uma mesma metáfora pode ser ativada por várias expressões linguísticas e/ou multimodais, nesse caso expressões verbais em textos multimodais (verbo-imagéticos).

Esse entendimento se constrói por termos uma relação mais próxima, compreensível e visível com o domínio do INFLUENCIADOR/A (domínio-fonte), para a realização de atividades virtuais com o intuito de convencer os/as usuários/as-consumidores/as a aceitarem as ideias divulgadas por ele/a através das redes. Nesse caso, é como se os/as alunos/as tivessem se tornado esses/as consumidores/as. Enquanto o PROFESSOR/A (domínio-fonte), é, para nós, nesse contexto, menos palpável, visto que sua função principal sempre foi desenvolvida em uma sala de aula física, na escola. É possível notar que as projeções de um domínio para o outro se dão de forma parcial, pois as associações feitas são, apenas, de elementos que combinam entre si, como observam Almeida e Santos (2020). É o nosso entendimento sobre o domínio-fonte que nos permite as compreensões que teremos sobre o domínio-alvo. Por isso, inferimos que os seres humanos, para criarem, agirem e viverem se utilizando de metáforas, estabelecem uma relação de interdependência entre domínios conceituais utilizados para realizá-las.

Kövecses (2010) adverte que as metáforas podem ser identificadas a partir do nível de generalidade sendo mais genérica, com menos especificações, como a metáfora SER HUMANO É ANIMAL, que é geral, pois podemos encontrar uma variedade de especificação dessa metáfora a exemplo de SER HUMANO É MOSCA/ SER HUMANO É GATO, encontradas em expressões linguísticas como “Este professor parece uma mosca morta” ou “Este professor é gato”.

Refletindo sobre a universalidade da metáfora, Kövecses (2009) destaca que, em algumas línguas, mesmo pertencendo a famílias diferentes, há relações conceituais entre metáforas para alguns conceitos como emoção. O autor exemplifica com a metáfora FELICIDADE É PARA CIMA, destacando que essa metáfora foi encontrada no inglês,

chinês e húngaro. Para ele, compreendemos essa metáfora a partir de experiências universais e corpóreas, visto que, para demonstrarmos as experiências associadas à felicidade – alegria – usamos, também, o nosso corpo com uma postura ereta, para cima, ativa. É, então, que o autor afirma serem essas posturas capazes de produzir metáforas universais, potencialmente, universais (KÖVECSES, 2009). Ao tratar das metáforas de nível genérico, como FELIZ É PARA CIMA, Kövecses (2009) advoga que essas tendem a apresentar a característica da universalidade (ou potencialmente), entretanto, quando as especificamos, são acionadas de maneiras diferentes, a exemplo da metáfora específica FELICIDADE É ESTAR ACIMA DO SOLO, como acontece no inglês.

Para Soriano (2016), as metáforas conceptuais encontram motivação na base experiencial e na percepção de semelhanças entre os domínios. Sobre a primeira, a autora considera que as interações no ambiente favorecem a co-ocorrência dos domínios de forma sistemática, fato que possibilita a compreensão de que nem todas metáforas conceptuais são comuns em línguas diferentes. Já a segunda, relaciona-se às possíveis semelhanças que podemos encontrar entre os domínios da experiência utilizados para estabelecer a conceptualização. Conforme já assinalamos, a metáfora conceptual faz parte da cognição “em que uma área semântica ou domínio se representa conceptualmente em termos de outro”⁵⁰ (SORIANO, 2016, p. 97, tradução nossa), mas a construção de metáforas conceptuais leva em consideração, também, as projeções metonímicas e os aspectos culturais.

Segundo Almeida (2014), metáforas conceptuais são esquemas abstratos do pensamento humano e podem se apresentar de diferentes modos além daqueles apresentados pela língua, a exemplo de gestos, objetos, pinturas. A autora advoga que

As metáforas conceptuais não são arbitrárias. A principal motivação para que existam reside em uma base experiencial, que, inclusive, justifica o fato de algumas serem recorrentes em diferentes línguas. Outra motivação decorre da percepção de semelhanças entre domínios. São construídas semelhanças entre entidades diferentes, porque se acredita na existência de algo em comum entre essas entidades, conforme os modelos cognitivos idealizados humanos. Também a percepção de semelhanças entre essas entidades ocorre em decorrência de metáforas conceptuais já existentes. (ALMEIDA, 2014, p. 4598).

As projeções metafóricas não acontecem arbitrariamente, pois buscamos uma relação de semelhança entre os domínios colocados em evidência na construção das metáforas.

⁵⁰ Do original: “en el que una área semântica o domínio se representa conceptualmente em términos de outro”. (SORIANO, 2016, p. 97).

Soriano (2016) apresenta cinco características principais para esse fenômeno cognitivo que é a metáfora:

1. Abstrato em termos do concreto e corporização – “uma das características mais importantes de muitas metáforas conceptuais é que encontram sua motivação em nossa experiência sensorio-motora com o mundo”⁵¹. (SORIANO, 2016, p. 103, tradução nossa). Concepção que coloca a motivação metafórica em uma relação entre corpo e mente, já que o nosso corpo é ponto de partida para as construções, a exemplo da ideia de que MAIS É PARA CIMA.
2. Estrutura hierárquica e herança – metáforas conceptuais não se constituem de forma isolada, já que muitas delas originam-se de metáforas mais gerais, herdando suas estruturas, pois os mapeamentos metafóricos “por vezes, são organizados em estruturas hierárquicas, em que os mapeamentos ‘menores’ na hierarquia herdam as estruturas dos mapeamentos de ‘maiores’⁵²” (LAKOFF, 1993, p. 21, tradução nossa).
3. Projeções parciais, invariabilidade e multiplicidade: essas características estabelecem que as associações entre os domínios conceptuais não acontecem de forma completa. Por exemplo: para compreendermos a metáfora AMOR É UMA VIAGEM, não projetamos todo nosso conhecimento sobre viagem para entendermos o amor. Apenas, alguns elementos são mapeados por considerarmos coerentes para tal projeção. Isto porque as projeções que fazemos do domínio fonte para o domínio alvo não se dá de forma aleatória, pois, como observa Almeida (2014, p. 4598), “só se projeta informações coerente com a estrutura imago-esquemática do domínio alvo. A relação de quais e de quantos elementos do domínio origem serão projetados no mapeamento não é aleatória”. Outra característica importante é a multiplicidade do domínio, visto que um único domínio-fonte pode ser referência de projeção para vários domínios-alvo, como podemos observar com o domínio da VIAGEM que conceptualiza AMOR e VIDA.
4. Unidirecionalidade – Soriano (2016) apresenta essa característica como outro ponto importante no âmbito das metáforas conceptuais, pois a projeção sempre acontece de um domínio-fonte para um domínio-alvo. Como na metáfora TEMPO É DINHEIRO,

⁵¹ Do original: “Una de las características más importantes de muchas metáforas conceptuales es que encuentran su motivación en nuestra experiencia sensoriomotriz del mundo”. (SORIANO, 2016, p. 103).

⁵² Do original: “Metaphorical mappings do not occur isolated from one another. They are sometimes organized in hierarchical structures, in which ‘lower’ mappings in the hierarchy inherit the structures of the ‘higher’ mappings”. (LAKOFF, 1993, p. 21).

já que é a compreensão que temos sobre dinheiro que é projetada no tempo e não o contrário.

5. Inconscientes e automáticas – esta característica é colocada por Soriano (2016) como a mais polêmica, isto porque Lakoff (1993) afirma que as metáforas conceptuais estão condicionadas a uma automaticidade que lhe é intrínseca, pois para ele essas metáforas são criadas sem que as pessoas se deem conta, sem que façam esforço, entretanto, Soriano (2016) destaca que estudos indicam que nem todas as metáforas conceptuais são automáticas e inconscientes. A autora observa que o tipo de metáfora pode favorecer a isso ou não e indica que as de base experiencial parecem ser construídas de forma inconsciente e automática.

Como vimos, a metáfora não é, apenas, uma extensão da semântica de uma categoria considerada isolada para outra que possua um domínio diferente. Ela absorve uma sistematização análoga e coerente entre a estrutura interna de dois domínios da experiência humana adquiridos a partir das construções culturais, como compreende Soriano (2016), ao afirmar que as associações entre os domínios fonte e alvo têm base experiencial e isso possibilita algumas metáforas conceptuais serem comuns a vários idiomas, já que seus domínios coocorrem sistematicamente a partir de nossas interações com o mundo. A autora exemplifica essa assertiva, trazendo o domínio do CALOR que, para diferentes línguas, é utilizado para estruturar o campo do AFETO “(O AFETO É CALOR)” (SORIANO, 2016, p. 99). Essas associações, possivelmente, encontram-se nas nossas experiências mais básicas, desde a ligação fisiológica com nossos pais quando nos abraçam e, de acordo com a autora antes citada, estudos recentes mostram que a relação da temperatura com o afeto “é muito mais que um fenômeno da linguagem e, tal como aponta a TMC, a associação é automática e influencia decisivamente na nossa forma de perceber e conceber o mundo”⁵³ (SORIANO, 2016, p. 99, tradução nossa). Assim sendo, uma metáfora encontra sua motivação na percepção que fazemos de um termo parecido em uma correlação experiencial a partir do contexto cultural.

Conforme observa Almeida (no prelo), as metáforas

⁵³ Do original: “es mucho más que um fenómeno del lenguaje y, tal como apunta la teoría de la metáfora conceptual, la asociación es automática e influye decisivamente em nuestra forma de percibir o concebir el mundo”. (SORIANO, 2016, p. 99).

[...] colocam em cena normas e valores; estabelecem relações de poder com efeitos visíveis na vida das pessoas; favorecem perspectivas específicas e direcionam a opinião pública para tais perspectivas, ofuscando outras possíveis. Então, uma metáfora conceptual, além de ser fundamental para a nossa compreensão do mundo, é um poderoso instrumento de manipulação emocional, político-ideológica, que, sócio-culturalmente, instanciada na linguagem de tempos históricos diversos nos distintos espaços de sua produção.

Essa compreensão se mostra importante para a compreensão do valor argumentativo da metáfora, pois é necessário reconhecer as dimensões contextuais para sua elaboração e compreensão, já que, ainda de acordo Almeida (no prelo), algumas metáforas são construídas

deliberadamente para argumentar, para conduzir o ouvinte/o leitor, levando-o a compreender o que se passa no mundo de uma dada forma, a partir do acionamento de determinados elementos de frames no processamento metafórico, logo, também, nas manifestações da linguagem metafórica impostas por grupos de poder. Sendo assim, as metáforas têm o poder, inclusive, impor um modo de pensar e de agir, diante de um fato vivido.

Assim, consideramos o valor argumentativo das metáforas no texto de forma a conduzir nossas compreensões. Cumpre ressaltarmos que o processo metafórico não ocorre, apenas, no modo verbal da língua, mas também em outras formas de linguagem, como as produções multimodais, e ainda nos objetos e em todas as dimensões da vida humana. É, então, a partir de associações concretas e/ou abstratas que vamos compreendendo o mundo através de metáforas.

Compreendemos, então, a metáfora como parte da cognição humana, não sendo, portanto, apenas, uma figura de linguagem ou um atributo literário. É fato que a literatura, intencionalmente, a explora buscando evidenciá-la como elemento difusor do belo no texto poético, mas a metáfora está no cerne dos processos que resultam a compreensão humana sobre o mundo. A despimos de sua caracterização de ornamento poético-discursivo e a vestimos como um fenômeno cognitivo que cria, ampara, define nosso pensamento, nossa realidade de forma natural. Algumas delas tendem a ser universais enquanto outras estão mais atreladas às questões culturais.

Na sequência, abordaremos sobre o modelo metonímico.

2.4.2 Modelo Metonímico

Assim como a metáfora, a compreensão da metonímia como um fenômeno conceptual encontra sustentação no livro *Metáforas da vida cotidiana*. Conforme Lakoff e Johnson (2002 [1980], p 97), “os conceitos metonímicos estruturam não somente nossa linguagem, mas também nossos pensamentos, atitudes e ações”. Os autores destacam que metáfora e metonímia são processos de natureza diferente, pois a primeira se insere na ideia de como conceber uma coisa em termos de outra, tendo como função a compreensão, enquanto a segunda, além de propiciar o entendimento, tem uma função referencial, pois nos permite usar uma entidade para acionar outra. A partir dos referidos autores a metonímia nos permite identificar certos aspectos da entidade a qual nos referimos, assemelhando-se com a metáfora ao identificar que ela não é, apenas, um artefato da linguagem nem, tão somente, um recurso retórico ou poético, a exemplo da metonímia PARTE PELO TODO que faz “[...] parte da maneira como agimos, pensamos e falamos no dia-a-dia”. (LAKOFF; JONHSON, 2002 [1980], p. 93). Ainda nessa mesma obra, os autores enfatizam que, assim como as metáforas, as metonímias não podem ser estudadas isoladamente, nem serem vistas de forma casual e aleatória, pois conceitos metonímicos possuem uma sistematicidade que nos possibilitam conceptualizar/categorizar.

Segundo esses autores, é importante considerarmos os domínios experienciais para estabelecermos as diferenças entre metáfora e metonímia, de forma que, na metáfora, há dois domínios distintos; assim, parte de um é mapeado para o outro, enquanto, na metonímia, há, apenas, um domínio da experiência e, nele, a ativação de dois elementos de um mesmo domínio.

Lakoff (1987) considera a metonímia como um modelo de conceptualização/categorização, assim, passa a concebê-la como um MCI, entendendo que são as nossas experiências concretas que nos permitem entender os elementos de um mesmo domínio que podem ser ativados, seja considerando seu todo ou suas partes. De acordo com Lakoff (1987, p. 84-85, tradução nossa), o modelo metonímico possui as seguintes características:

- Há um conceito “alvo” A a ser compreendido para um objetivo em algum contexto;
- Existe uma estrutura conceptual que contém A e um outro conceito B;
- B é qualquer parte de A ou com uma associação bem próxima de A na estrutura conceptual. Uma escolha de B determinará A dentro da estrutura conceptual;

- Comparado a A, B é mais fácil de entender, mais fácil de lembrar, mais fácil de identificar ou mais imediatamente útil para determinado propósito em determinado contexto;
- O Modelo Metonímico é um modelo de como A e B estão relacionados em uma estrutura conceptual, sendo o relacionamento especificado por uma função de B para A⁵⁴.

A partir da concepção de Lakoff (1987), observamos a existência de dois elementos (tipo A-alvo e B-fonte) que estabelecem uma relação entre si, de modo que verificamos o processo PARTE PELO TODO, já que ambos emergem de um mesmo espaço conceptual, sendo que o segundo elemento (B-fonte) leva consigo um acionamento mais imediato do primeiro elemento (A-alvo) e é a escolha de B que resgata A para o contexto em questão.

Outro pesquisador que dedicou parte de seus estudos para entender o modelo metonímico é Barcelona (2016; 2009 [1996]). Ele observa que foi a partir da década de 1990 que se percebeu o crescente interesse pelo processamento metonímico da linguagem, de forma a considerá-la um processo cognitivo, ainda, mais básico que a metáfora, sendo, desde então, um objeto de estudo importante no âmbito da SC. Conforme esse autor, a função cognitiva da metonímia permite “organizar nossas categorias conceituais em torno de certos protótipos, de sorte que conceitualizamos toda uma categoria como se só ou principalmente consistisse em uma de suas subcategorias” (BARCELONA, 2009 [1996], p. 14), isto porque, para ele, além da metonímia ser responsável pelos efeitos prototípicos, ela estabelece uma interação com as metáforas e com os esquemas-I para estabelecer os protótipos dos domínios cognitivos e dos MCI. Barcelona (2016), ao destacar que a metonímia é, para a LC, um mecanismo conceptual, assim como a metáfora, não se constituindo como uma figura do discurso, apresenta um conceito amplo sobre o processamento metonímico, afirmando que:

A metonímia é a projeção assimétrica de um domínio conceptual, chamado “fonte”, sobre outro domínio conceptual chamado “meta”, situados ambos dentro do mesmo domínio conceptual funcional e conectados por uma função pragmática. O resultado da projeção é a ativação mental da meta⁵⁵ (BARCELONA, 2016, p. 126, tradução nossa).

⁵⁴ Do original: “- There is a "target" concept A to be understood for some purpose in some context.

- There is a conceptual structure containing both A and another concept B.

- B is either part of A or closely associated with it in that conceptual structure. Typically, a choice of B will uniquely determine A, within that conceptual structure.

- Compared to A, B is either easier to understand, easier to remember, easier to recognize, or more immediately useful for the given purpose in the given context.

- A metonymic model is a model of how A and B are related in a conceptual structure; the relationship is specified by a function from B to A”. (LAKOFF, 1987, p. 84-85).

⁵⁵ Do original: “La metonímia es la proyección assimétrica de um domínio conceptual, llamado “fuente”, sobre outro domínio conceptual, llamado “meta”, situados ambos dentro del mismo dominio conceptual funcional y

Nessa definição de Barcelona (2016), observamos que ele compreende a metonímia como sendo um processo dentro de um mesmo domínio conceptual e é o domínio-fonte que ativa o domínio-alvo, como destaca, “a metonímia é uma ‘projeção’ porque a fonte causa a ativação mental da meta, ao impor uma *perspectiva* sobre ela”⁵⁶ (BARCELONA, 2016, p. 127, tradução nossa), o que não lhe confere, apenas, uma função referencial, como, inicialmente, afirmaram Lakoff e Johnson (2002 [1980], p. 92). Assim, temos o acesso mental que um domínio-fonte pode oferecer a um domínio-alvo a partir de suas relações.

Em se tratando da classificação das metonímias, conforme Barcelona (2016), em LC, não encontramos uma tipologia única para indicar as relações expressas por elas. Pesquisadores classificam-na a partir dos critérios que consideram pertinentes. Para esse autor, o primeiro critério seria o tipo de função pragmática que liga o domínio-fonte ao domínio-alvo. Nesse sentido, o linguista apresenta alguns tipos que englobam vários subtipos, a exemplo de LOCALIZAÇÃO E LOCALIZADO, POSSUIDOR E POSSUÍDO, PRODUTOR E PRODUTO, CAUSA E EFEITO, entre outros. Barcelona (2016) apresenta a generalidade e o grau de abstração como outro critério para identificação de padrões metafóricos. De acordo com o autor, é possível classificar todas essas metonímias, anteriormente citadas, em PARTE PELO TODO, TODO PELA PARTE e PARTE PELA PARTE. O autor exemplifica com a metonímia CÉREBRO POR PESSOA INTELIGENTE/PARTE DO CORPO POR PESSOA ou, de maneira mais geral, ainda, PARTE PELO TODO. Podemos observar parte dessa relação no exemplo, a seguir:

conectados por una función pragmática. El resultado de la proyección es la activación mental de la meta”. (BARCELONA, 2016, p. 126).

⁵⁶ Do original: “La metonímia es una ‘proyección’ porque lá fuente causa la activación mental de la meta al imponer una perspectiva sobre ella”. (BARCELONA, 2016, p. 127).

Figura 04: Feliz dia do⁵⁷

Fonte: <https://pt-br.facebook.com/disneyironica/photos/feliz-dia-do-professor-%EF%B8%8F/1749669488390944/>.

O/a professor/a é compreendido, metonimicamente, a partir de uma de suas expressões mais comuns em sala de aula “Pode separar esse grupinho aí do fundo”. Essa compreensão licencia a metonímia PARTE PELO TODO. Vemos que o texto é multimodal, mas a ativação da metonímia se dá considerando todo o contexto verbal do meme, através de inferências.

Através dos estudos de Croft e Cruse (2008 [2004]), encontramos o destaque para os domínios, no que diz respeito à interpretação dos sentidos metonímicos. Para ele, colocamos em evidência o que ficaria em segundo plano. Ele apresenta o domínio matriz para explicar que um conceito implica a combinação simultânea de vários domínios da experiência, em uma relação interatuante, a exemplo do conceito de ser humano que é estabelecido a partir dos domínios de objeto físico e outros domínios entre si. Por isso, o autor destaca a importância de se ter uma noção clara sobre os domínios para estabelecermos uma diferença entre metáforas e metonímias, já que, na primeira, há um mapeamento entre domínios que não estão no mesmo domínio matriz e, na segunda, o mapeamento está para um único domínio matriz.

Radden e Kövecses (2007, p. 336, tradução nossa), também, discutindo o processamento metonímico, compreendem-no como “um processo cognitivo no qual uma entidade conceitual, o veículo, fornece acesso mental a outra entidade conceitual, o alvo, dentro do mesmo modelo cognitivo idealizado”⁵⁸. Concebem a metonímia, portanto, como um fenômeno de natureza conceptual, que integra nossa cognição, nossa maneira de pensar e agir, já que faz parte de nossas experiências e são nossos conhecimentos enciclopédicos,

⁵⁷ Esse meme é retomado para exemplificar o esquema-I PARTE-TODO.

⁵⁸ Do original: “Metonymy is a cognitive process in which one conceptual entity, the vehicle, provides mental access to another conceptual entity, the target, within the same idealized cognitive model”. (RADEN; KÖVECSES, 2007, p. 336).

construídos sócio-histórico-culturalmente, que estruturam nossos padrões metonímicos. Raden e Kövecses (2007) coadunam com a compreensão lakofianna de que um MCI pode ativar melhor padrões metonímicos porque, em cada MCI, acham-se conhecimentos enciclopédicos e modelos culturais.

Segundo esses pesquisadores, a metonímia estrutura-se em três acepções, quais sejam: a) um fenômeno conceptual; b) um processo cognitivo; c) opera dentro de um MCI. Para ilustrar, os autores apresentam o exemplo da metonímia ROSTO PELA PESSOA, observando o fato de essa ser nossa maneira de pensar sobre as pessoas, isto porque não costumamos olhar a imagem (foto) de outra parte do corpo de uma pessoa, como os membros inferiores, para que, assim, a pessoa seja identificada, pois é o rosto a parte do corpo que nos atira de quem se trata. Por isso os pesquisadores advertem que a metonímia se manifesta através de categorias, visto que “[...] tem estrutura prototípica, podemos concluir que basicamente todas as categorias são estruturadas metonimicamente”⁵⁹. (RADEN; KÖVECSES, 2007, p. 335, tradução nossa).

A partir dessa compreensão, Raden e Kövecses (2007) argumentam que a metonímia pode ser realizada em qualquer situação em que possamos encontrar um MCI, logo, onde se possa trabalhar com conceitos, na vida diária; a metonímia, como já assinalamos, é encontrada a partir de elementos inter-relacionados, dentro de um MCI, por isso é necessário identificar os tipos de relações conceituais que podem ser estabelecidos em MCI, além de ser necessário identificar/escolher o domínio-fonte e o alvo para acessar os conceitos. Os pesquisadores observam que os mapeamentos metafóricos se diferenciam dos metonímicos, pois aqueles caracterizam uma unidirecionalidade, enquanto esses são reversíveis, já que é possível uma relação metonímica CAUSA PELO EFEITO assim como EFEITO PELA CAUSA. Podemos ver exemplificado através do meme a seguir.

⁵⁹ Do original: “[...] most categories have prototypical structure, we may conclude that basically all categories are metonymically structured”. (RADEN; KÖVECSES, 2007, p. 335).

Figura 05: Como me sinto



Fonte: <https://blog.institutosingularidades.edu.br/memes-gifs-e-fake-news-como-o-professor-pode-aborda-los-em-sala-de-aula/>.

O meme, antes apresentado, é um exemplar do processamento metonímico EFEITO PELA CAUSA/CAUSA PELO EFEITO, pois a professora demonstra como está se sentindo (livre) após ter lançado todas as notas dos/as alunos/as no diário, mas também, o fato de ter lançado as notas causou sua liberdade. Essa ativação se deu pela relação verbo-imagética formada pela expressão verbal *Como me sinto com todas as notas lançadas* e a imagem da mulher compreendida em termos de professora, ao fundo, ao ar livre com os braços abertos, como um indicativo de liberdade.

A compreensão de metonímia para constituição do estudo do corpus de nossa Tese acha-se pautada nessa perspectiva desenvolvida por Raden e Kövecses (2007).

Apresentamos na próxima subseção outro modelo cognitivo, os esquemas-I.

2.4.3 Modelo Esquemo-Imagético

Nossas interações físicas são equivalentes, já que temos uma limitação corpórea que nos insere em um processo de localização e que nos impele para algum lugar onde podemos estar de pé, sentados, deitados, parados ou caminhando; assim, colocamo-nos em frente ou atrás, movemos objetos e entidades. Ademais, somos parte de um todo, portanto, estabelecemos vínculos e nos conectamos com as outras pessoas, com o mundo e com tudo que o compõe. Essas e outras ações são em decorrência da base corporificada dos sentidos, visto que utilizamos nosso corpo como elemento móvel experiencial que se adequa a situações vividas para estabelecermos interações no intuito de compreendermos os possíveis

sentidos que emergem e orientam nossas experiências diárias. Essas e outras ações são “estruturas experienciais básicas que estão presentes independentes de qualquer imposição de conceitos”⁶⁰. (LAKOFF, 1987, p. 271, tradução nossa).

Em vista disso, colocamos em pauta o conceito de Esquemas-I que, para Lakoff (1987) e Johnson (1987), são estruturas conceptuais atreladas às nossas experiências sensório-motoras através das quais identificamos a base corporificada de nossa mente e se mostram como meios estruturantes dos mapeamentos metafóricos e metonímicos.

Conforme Johnson (1987), organizamos o significado a partir de estruturas que operam na nossa organização mental entre imagens abstratas, concretas e particulares. O autor apresenta os esquemas-I como estruturas da cognição, oriundas das nossas experiências sensório-motoras que nos possibilitam noções básicas orientacionais de espaço, forma, equilíbrio, força, de modo a indicar que compartilhamos operações físicas de maneira análoga.

Ainda de acordo com Johnson (1987, p. 29, tradução nossa), os esquemas-I são padrões experienciais abstratos, “surgem como estruturas significativas principalmente em nível de nossos movimentos corporais no espaço, nossas manipulações de objetos e nossas interações perceptivas”⁶¹.

Assim, conforme o autor, a existência dos esquemas-I confirma a recorrência de algumas de nossas experiências, pois essas possuem uma estrutura determinada que se encontra atrelada à nossa compreensão, como encher o copo (RECIPIENTE) para beber água. Nesse sentido, como observa Johnson (1987), utilizamos os esquemas-I e os sistemas metafóricos como estruturas para organizarmos essa compreensão.

Ainda na sua abordagem sobre os esquemas-I, Johnson (1987) destaca aqueles que considera mais importantes para a estruturação de nossas compreensões de mundo, a exemplo: RECIPIENTE, EQUILÍBRIO, PARTE-TODO, CENTRO-PERIFERIA, CONTATO, CHEIO-VAZIO, CICLO, PERTO-LONGE, COMPULSÃO, BLOQUEIO, CONTRA-FORÇA, RESTRIÇÃO, REMOÇÃO, DESBLOQUEIO, ATRAÇÃO, POSSIBILITAÇÃO, ESCALA, FUSÃO, SEPARAÇÃO, COMBINAÇÃO, SUPERPOSIÇÃO, INTERAÇÃO, PROCESSO, SUPERFÍCIE, OBJETO, COLEÇÃO.

Nessa mesma perspectiva de que os esquemas-I exploram a corporeidade, Lakoff (1987) observa que esses esquemas possuem uma universalidade, por apresentarem

⁶⁰ Do original: “basic experiential structures are present regardless of any such imposition of concepts”. (LAKOFF, 1987, p. 271).

⁶¹ Do original: “emerge as meaningful structures for us chiefly at the level of our perceptual interactions”. (JOHNSON, 1987, p. 29).

características estruturais semelhantes na atividade humana e são base para muitos conceitos metafóricos abstratos. O autor adverte que

Os esquemas de imagens fornecem evidência importante para o postulado de que o raciocínio abstrato é uma questão de duas coisas: (a) o raciocínio é baseado na experiência corpórea e (b) em projeções metafóricas de domínios concretos para abstratos⁶² (LAKOFF, 1987, p. 275, tradução nossa).

Nesse sentido, observamos que toda abstração formulada por nosso pensamento advém de uma experiência concreta, pois partimos de uma relação mente-corpo, seguida das possíveis projeções diante dessa relação. Para Lakoff (1987), nossas experiências de espaço e nossos conceitos dos domínios abstratos são estruturados pelos mesmos esquemas-I. Para esse autor, os esquemas-I devem ser difundidos na nossa experiência, ser compreendidos, bem estruturados, emergentes e bem demarcados. Além disso, o autor salienta que os esquemas-I possuem “gestalts” experiências não arbitrarias, pois possuem uma estrutura interna, uma lógica organizada que vai além da mera junção de suas partes.

Outros pesquisadores da LC, também, discutem o conceito de esquemas-I, a exemplo de Croft e Cruse (2008[2004]), Evans e Green (2006), Duque e Costa (2012), Peña Cervel (2016) e Silva (2015). Todos/as reconhecem os padrões de corporeidade que ativam esses esquemas-I.

Para Croft e Cruse (2008[2004]), os esquemas-I são construtos teóricos que, junto aos processos metafóricos e metonímicos, viabilizam as conceptualizações. Afirmam os autores que “os esquemas de imagem constituem igualmente conceptualizações de experiência, embora também mostrem algumas das características dos domínios⁶³” (CROFT; CRUSE, 2008[2004], p. 71, tradução nossa).

Evans e Green (2006, p. 176), pautando-se na noção de mente corporificada proposta pela SC, advogam que “os esquemas de imagem são representações conceituais relativamente abstratas que surgem diretamente de nossa interação e observação cotidiana do mundo ao nosso redor.”⁶⁴ As autoras ressaltam a atuação de nossos corpos para as leituras e interpretações acerca do mundo, indicando que a “ideia de que a experiência é corporificada

⁶² Do original: “Image schemas provide particularly important evidence for the claim that abstract reason is a matter of two things: (a) reason based on bodily experience, and (b) metaphorical projections from concrete to abstract domains”. (LAKOFF, 1987, p. 275).

⁶³ Do original: “Los esquemas de imágenes constituyen igualmente conceptualizaciones de la experiencia, aunque también muestran algunas de las características de los dominios”. (CROFT; CRUSE, 2008[2004]).

⁶⁴ Do original: “[...] image schemas are relatively abstract conceptual representations that arise directly from our everyday interaction with and observation of the world around us”. (EVANS GREEN, 2006, p.176).

implica que temos uma visão específica da espécie do mundo devido à natureza única de nossos corpos físicos”⁶⁵. (EVANS; GRENN, 2006, p. 45, tradução nossa). Para elas, os esquemas-I apresentam dez propriedades, a saber: a) são de origem pré-conceitual; b) podem dar origem a conceitos mais específicos; c) derivam das experiências sensório-motoras e da observação do mundo; d) são inerentemente significativos; e) são representações analógicas; f) podem ser internamente complexos; g) não são o mesmo que imagens mentais; h) são multimodais; i) estão sujeitos a transformações e j) os esquemas-I podem ocorrer em grupos.

Para Duque e Costa (2012), os esquemas-I junto às projeções metafóricas e metonímicas organizam e estruturam nossas apreensões e aprendizagens. Os autores observam que os esquemas-I “são estruturas oriundas de experiências sensório-motoras, facultadas pelas características biológicas da espécie humana” (DUQUE; COSTA, 2012, p. 78). Segundo os referidos autores, os esquemas mais frequentes são: CONTÊNER, PARTE/TUDO, LIGAÇÃO, CENTRO/PERIFERIA, ORIGEM/CAMINHO/META e ESCALA.

Silva (2015, p. 18), também, observa que o esquema-I, assim como a metáfora, “é igualmente revelador da corporização do pensamento e da linguagem, não somente da corporização física e fisiológica, mas também da corporização social e cultural”. Este autor acrescenta ao aparato corpóreo, os aspectos sócio-culturais que, como sabemos, ajudam a estruturar nossas conceptualizações.

Conforme Peña Cervel (2016), os esquemas-I se constituem como fundamentais, nos estudos em LC, em função de nossas experiências perceptuais com o corpo. Ainda segundo essa autora, embora se tenha reconhecido a importância da natureza corpórea do significado, a definição desses esquemas, ainda, gera controvérsias. Assim, para Peña Cervel (2016), os esquemas-I seguem uma hierarquia em organização, pois estão divididos em níveis, considerando o grau de generalidade. Conforme a autora, encontramos dois níveis para os esquemas: o básico, que fornece elementos para a ativação dos secundários ou dependentes. Nesse sentido, a autora nos propõe uma taxonomia de esquemas-I, apresentando-nos três esquemas básicos, a saber: REGIÃO DELIMITADA, CAMINHO e PARTE-TUDO. Esses esquemas, para Peña Cervel (2016), são responsáveis pela ativação e projeção de outros que lhes são dependentes ou subsidiários, por isso afirma que “os padrões dependentes recorrem a seus esquemas básicos correspondentes para desenvolverem sua lógica interna”⁶⁶ (PEÑA

⁶⁵ Do original: “The idea that experience is embodied entails that we have a species-specific view of the world due to the unique nature of our physical bodies”. (EVANS; GRENN, 2006, p. 45).

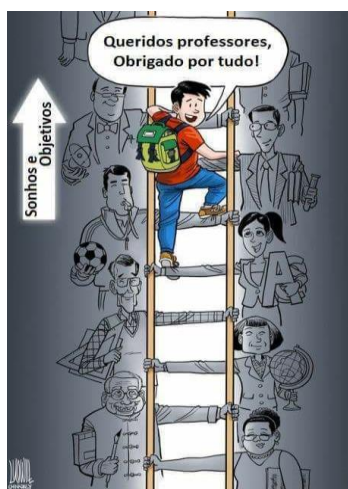
⁶⁶ Do original: “Los patrones dependientes recorren a sus correspondientes esquemas básicos para poder desarrollar su lógica interna”. (PEÑA CERVEL, 2016, p. 87).

CERVEL, 2016, p. 87, tradução nossa). A pesquisadora apresenta uma hierarquia para os esquemas que estão relacionados a esses esquemas básicos. Nessa hierarquia, vamos encontrar o esquema SUPERFÍCIE e RECIPIENTE, como dependentes da REGIÃO DELIMITADA; os esquemas CHEIO-VAZIO e EXCESSO, fazendo parte do RECIPIENTE; no esquema do CAMINHO, a autora coloca PROCESSO, FORÇA, FRENTE-TRÁS, CHEIO-VAZIO, CICLO/ESPIRAL e VERTICALIDADE. No esquema de FORÇA, há os subsidiários COMPULSÃO, ATRAÇÃO/REPULSÃO, BLOQUEIO, DESVIO, CONTRAFORÇA, ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS, que traz o esquema POSSIBILITAÇÃO como subsidiário. Além desses, a autora aponta o esquema PARTE-TUDO, que apresenta FUSÃO, COMBINAÇÃO, COLEÇÃO, SEPARAÇÃO e CENTRO-PERIFERIA como seus dependentes.

Fornecemos, a seguir, uma breve explicação, com exemplos de alguns desses esquemas:

ORIGEM-PERCURSO-META: a partir desse esquema-I, compreendemos que o ser humano vivencia um dinamismo corpóreo, de modo que reconhecemos que o corpo vive em constantes experiências de deslocamento. Assim sendo, consideramos um ponto de partida, um trajeto (caminho percorrido ou a percorrer) e um ponto de chegada. Por isso, de acordo com Duque e Costa (2012), esse esquema está sempre relacionado a uma direção, como podemos observar no texto multimodal a seguir, já que a escada tem um ponto inicial de onde largamos para alcançar os sonhos e os objetivos, uma direção a ser seguida, que é o percurso para alcançar os sonhos/objetivos.

Figura 06: Esquema-I ORIGEM-PERCURSO-META



Fonte:

<https://www.facebook.com/PedagogiaBrasil/photos/a.411561005534497/2752796324744275/?type=3&theater>

VERTICALIDADE: associado ao PERCURSO, esse esquema-I pode estruturar metáforas do tipo MAIS É PARA CIMA/RUIM É PARA BAIXO. Dessa forma, os polos CIMA-BAIXO organizam sua estrutura, como pode ser observado na figura antes apresentada.

Vemos com o texto antes exposto, a relação CIMA/BAIXO, estabelecida pelo esquema-I da VERTICALIDADE, já que o rapaz (aluno) sobe uma escada, através dos braços dos/as professores/as que formam a escada. Subir significa seu sucesso, pois seus sonhos e objetivos estão sendo alcançados. Vemos, também, as possíveis inter-relações entre os esquemas-I, como observou Peña Cervel (2016), pois esse esquema-I está associado ao esquema do CAMINHO/ORIGEM-PERCURSO-META.

RECIPIENTE (CONTÊINER): esse esquema-I é resultante de nossas experiências corpóreas que envolvem movimento para dentro e/ou para fora. Para tanto, faz-se necessário compreendermos que um espaço é preenchido ou esvaziado, o que, nesse sentido, leva-nos a considerarmos a existência de um interior, possuidor de limitações espaciais, e uma parte externa que estruturam esse recipiente. Peña Cervel (2016) observa que há uma lógica limitante para os elementos que estruturam um recipiente. Nesse sentido, “os limites impedem que as entidades externas afetem aquelas que se acham dentro da região delimitada”⁶⁷ (PEÑA CERVEL, 2016, p. 77, tradução nossa). Por isso esse é um esquema-I basilar para reconhecermos as relações entre os conceitos de SUPERFÍCIE, já que todo recipiente estará em um espaço, CHEIO/VAZIO, DENTRO/FORA, como podemos observar no meme, a seguir:

⁶⁷ Do original: “Los limites impiden que las entidades externas afecten a las que se hallan dentro de la región delimitada”. (PEÑA CERVEL, 2016, p. 77).

Figura 07: Esquema-I RECIPIENTE



Disponível em: <https://www.facebook.com/ProfessoresSofredoresGss/photos/a.310268855700675/1969678769759667/?type=3&theater>.

No exemplo apresentado, anteriormente, a partir do texto verbal no alto da imagem, temos a referência a comportamentos que se alteram em decorrência do espaço onde a pessoa se encontra. Dessa forma, o conjunto verbo-imagético do texto, essencialmente, pelas expressões verbais *em sala de aula* e *na secretaria de educação*, permite acionarmos o esquema do RECIPIENTE na produção dessa conceptualização, já que as expressões são indicativas de um espaço preenchido (DENTRO).

CHEIO-VAZIO: de acordo com Peña Cervel (2016, p. 77, tradução nossa), o esquema indicativo dos polos cheio ou vazio são organizados por “um interior, um recipiente e uma ou várias entidades que ocupam o interior desse espaço delimitado”⁶⁸. Assim, se a/s entidade/s preencherem o espaço, este estará CHEIO, enquanto se o recipiente não estiver como base de ocupação, no momento, ele estará VAZIO. É dessa forma que é possível acionarmos polos que delimitam o esquema-I do RECIPIENTE.

Embora o preenchimento do espaço aludido no exemplo anterior não seja por um fluído ou substância, mas por pessoas (professor/a), ele pode ser, também, considerado uma especificação do esquema CHEIO-VAZIO, já que as pessoas podem encher um espaço ou esvaziá-lo, à medida que entram ou saem desse mesmo espaço.

PARTE-TODO: conforme Peña Cervel (2016), esse esquema-I encontra-se relacionado a noções subsidiárias que demonstram fragmentações de um todo. Dessa forma,

⁶⁸ Do original: “Um interior, um recipiente y una o varias entidades que ocupan el interior de dicho espacio delimitado”. (PEÑA CERVEL, 2016, p. 77).

diferentes elementos se organizam para formar esse todo. O exemplo a seguir é um demonstrativo desse esquema.

Figura 08: Esquema-I PARTE-TODO



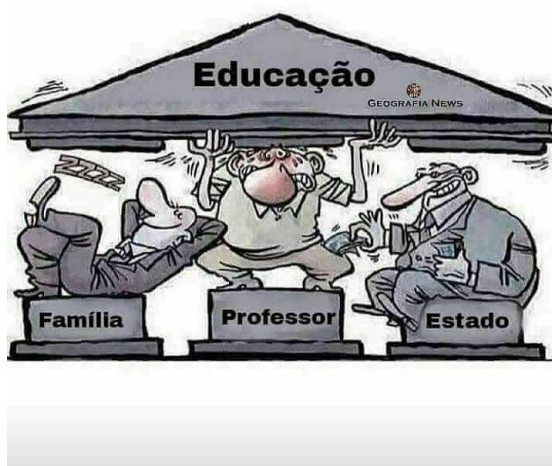
Fonte: <https://pt-br.facebook.com/disneyironica/photos/feliz-dia-do-professor-%EF%B8%8F/1749669488390944/>.

Como vimos na subseção 2.2.4.2, a partir do contexto verbal, o/a professor/a é compreendido, metonimicamente, pois o texto do meme permite o acesso ao/a professor/a considerando uma das expressões utilizadas por ele/a. Dessa forma, foi acionado o esquema-I PARTE-TODO, pois foi evidenciado uma parte dele/a para acessar o todo/a que lhe configura.

No exemplo seguinte encontramos, também, esse esquema, já que o professor/a é um dos pilares (PARTE) que sustentam a Educação (TODO). Daí a compreensão de que o esquema-I é um subsidiário do esquema PARTE-TODO (PEÑA CERVEL, 2016).

CENTRO-PERIFERIA: por vezes, em nossas atividades comunicativas, damos mais visibilidade a alguma parte do corpo, assunto, objeto ou entidade para nos referirmos ao todo. É o processo de focalização de um elemento entre os demais. Nesse sentido, há o acionamento do esquema CENTRO-PERIFERIA de modo que os elementos são observados como figura e fundo.

Figura 09: Esquema-I CENTRO-PERIFERIA



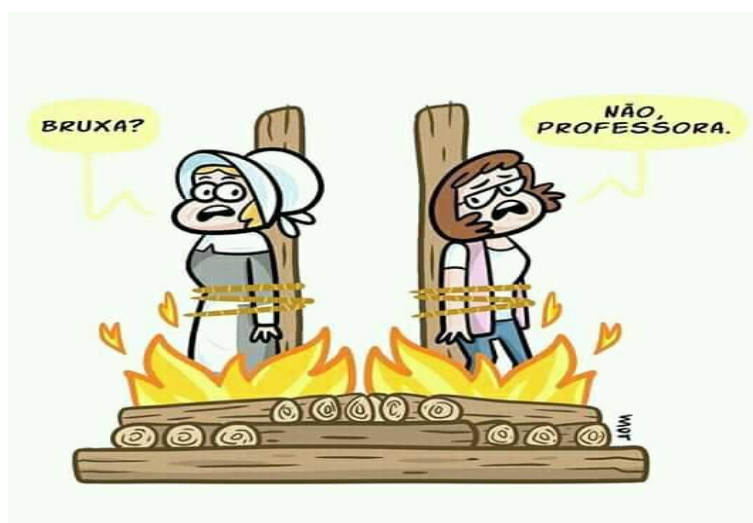
Fonte:

<https://www.facebook.com/PedagogiaBrasil/photos/a.611507162206546/2132889773401603/?type=3&theater>

Nesse exemplo, verificamos que o/a professor/a é o CENTRO da sustentação da Educação, enquanto a Família e o Estado são apresentados como elementos periféricos.

FORÇA: segundo Peña Cervel (2016), este esquema comporta uma direção, portanto, insere-se em uma trajetória, pois implica um movimento, já que a força recorre a um caminho e pode, tanto impulsionar a continuação de algo, como reter, segurá-lo.

Figura 10: Esquema-I FORÇA



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/PedagogiaBrasil/photos/a.611507162206546/2185930224764224/?type=3&theater>.

No exemplo, antes exposto, é possível verificarmos o esquema de FORÇA, especificamente, BLOQUEIO, já que as duas mulheres, uma delas, inclusive professora, estão amarradas a uma estaca, imobilizadas, portanto, impedidas de saírem da fogueira.

Em vista dessas especificações e dos exemplos apresentados, como um demonstrativo dos Esquemas-I, reconhecemos a interseção entre linguagem, cognição e corpo, o que nos possibilita uma maior compreensão de como nossa mente é corporificada. Ademais, a noção que temos de corporalidade está atrelada a essas estruturas sensório-motoras – os esquemas-I – que organizam e sustentam nossas experiências bio-sócio-histórica-culturais e, dessa forma, nossas compreensões metafóricas e metonímicas do mundo. Dessa forma, entendemos os esquemas-I como estruturas básicas e inconscientes, que organizam a nossa dinâmica diária para compreender o nosso entorno. Por isso nos colocamos como ponto de referência para reconhecermos um PERCURSO, um RECIPIENTE, a PARTE/TODO, as relações de CIMA-BAIXO etc. Assim, o elemento motivador para a indicação dos esquemas-I é o nosso corpo. Ele é o ponto de partida para nossas experiências com o mundo, já que é no corpo humano, onde a cognição e o pensamento habitam, interagem e se constituem. Através do corpo, no mundo, criamos os sentidos, de modo que, se esse corpo deixa de integrar o mundo vivo, deixa, também, de ser elo para as construções desses sentidos.

Após as observações feitas sobre os esquemas-I, colocamos em pauta algumas considerações sobre Modelos Cognitivos Proposicionais – Semântica de *Frames*.

2.4.4 Modelo Proposicional

Conforme Santana (2019, p. 55), os modelos proposicionais “são baseados em proposições, dentre as quais emerge um conjunto de significados construídos ao longo do nosso desenvolvimento sociocognitivo. Isso demonstra que esses modelos são elaborados cotidianamente, levando em consideração todo arcabouço sócio-histórico-cultural-cognitivo que podemos acessar no decorrer das nossas experiências, portanto, são estruturas variáveis. Segundo Lakoff (1987, p. 113, tradução nossa), “os modelos proposicionais especificam os elementos, suas propriedades e as relações mantidas entre eles. Grande parte de nossa estrutura de conhecimento está em forma de modelos proposicionais”⁶⁹. O autor descreve os

⁶⁹ Do original: “Propositional models specify elements, their properties, and the relations holding among them. Much of our knowledge structure is in the form of propositional models”. (LAKOFF, 1987, p. 113).

frames como um desses Modelos Cognitivos Proposicionais, sobre os quais fazemos algumas observações, na próxima subseção.

2.4.4.1 Semântica de Frames

As pesquisas sobre a Semântica de *Frames*, proposta por Fillmore (2009[1982]), consideram o estudo de *frames* uma perspectiva importante para compreender os sentidos, pois um *frame* é “qualquer sistema de conceitos relacionados de tal modo que para entender qualquer um deles, é preciso entender toda estrutura na qual se enquadram” (FILLMORE, 2009[1982]). É nesse sentido que, ao acionarmos um *frame*, junto com ele, vem todo um conjunto de conceitos.

Ainda, conforme o autor,

Um frame [...] é um sistema de categorias estruturado de acordo com um determinado contexto motivador. Algumas palavras existem para propiciar acesso ao conhecimento de tais frames aos participantes do processo comunicativo e, simultaneamente, servem para representar uma categorização que pressupõe a validade desse ‘enquadre’ (FILLMORE, 2009[1982], p. 119).

Para esse autor, um *frame* se constitui em um conjunto de conceitos inter-relacionados e, para compreendê-lo, é necessário ativar a estrutura em que esses conceitos se enquadram. Segundo Fillmore (2009 [1982]), em cada *frame*, encontramos dimensões culturais e situacionais, todo conhecimento enciclopédico de cada ser humano para a organização e compreensão do significado e, portanto, para a evocação dos *frames* que sustentarão esse significado. Assim, o autor observa, ainda, que é possível afirmar que “o frame estrutura os significados das palavras, e que a palavra ‘evoca’ o frame. (FILLMORE, 2009[1982], p. 30).

No intuito de exemplificar o quanto a situação de uso, a variabilidade contextual são favoráveis para as compreensões que podemos ter de uma palavra, Fillmore (2009 [1982]) utiliza a palavra *breakfast* como uma das refeições humanas, sendo a primeira do dia, que acontece no início da manhã, depois de uma noite dormindo. É possível observar diferenciações em sua caracterização e horários, pois alguém pode passar a noite trabalhando e, pela manhã, fazer uma refeição com ovos, torradas e suco, assim como pode passar a noite e a manhã toda dormindo, acordar no meio da tarde e a refeição ser a mesma ou, também, pode acordar pela manhã e tomar uma sopa e torta de chocolate como sendo seu café da manhã (FILLMORE, 2009[1982]). Diante desse exemplo, o pesquisador afirma que

indexações como essas estão associadas à noção de protótipo dentro das categorias. Em vista disso, a semântica de *frames* nos possibilita um olhar para o significado de forma empírica, pois considera as continuidades e descontinuidades que há entre a linguagem e a experiência.

Conforme Lakoff (2007, p. 04), podemos entender *frames* como

[...] estruturas mentais que moldam nossa maneira de ver o mundo. Como consequência, eles moldam os objetivos que nós propomos, os planos que fazemos, nossa forma de agir e aquilo que conta como o resultado bom ou ruim de nossas ações⁷⁰. (LAKOFF, 2007, p. 04, tradução nossa).

Diante dessa perspectiva, os *frames* emolduram o nosso pensamento, nossas compreensões e atitudes e cada um deles estará em um enquadramento construído a partir das relações entre as individualidades e coletividades, por isso são perspectivas geo-sócio-político-culturais. Alguns pesquisadores se debruçam para entender esse processamento cognitivo que envolve a maneira de compreendermos o mundo no qual vivemos. Dentre eles, encontramos os estudos de Duque (2015; 2017), Kövecses (2017) e Medeiros e Duque (2020).

Para elaborar seu conceito de *frames*, Kövecses (2017) põe em pauta os conceitos de esquemas-I, domínios e espaços mentais, indicando a existência de uma hierarquia esquemática entre eles. Para sua compreensão de *frames*, entra a relação hierárquica de esquematicidade estruturada pelos níveis superordenado, básico e subordinado da categorização. Sendo os *frames* atuantes no nível básico. Segundo esse autor,

os frames elaboram aspectos particulares de uma matriz de domínio; isto é, conceitos específicos de nível superior em um domínio [...] os frames envolvem mais informações conceptualmente específicos que os domínios⁷¹ (KÖVECSES, 2017, p. 325, tradução nossa).

Embora os domínios e os *frames* estejam armazenados na mesma área: memória de longo prazo, os *frames* são mais específicos que os domínios e “são usados por

⁷⁰ Do original: “Los marcos son estructuras mentales que conforman nuestro modo de ver el mundo. Como consecuencia de ello, conforman las metas que nos proponemos, los planes que hacemos, nuestra manera de actuar y aquello que cuenta como el resultado bueno o malo de nuestras acciones. En política nuestros marcos conforman nuestras políticas sociales y las instituciones que creamos para llevar a cabo dichas políticas”. (LAKOFF, 2007, p. 04).

⁷¹ Do original: “Frames elaborate particular aspects of a domain matrix; that is, particular higher level concepts within a domain. (...) frames involve more conceptually specific information than domains”. (KÖVECSES, 2017, p. 325).

conceptualizadores/falantes para fins de organização de empréstimos e coerência com a nossa experiência”⁷² (KÖVECSES, 2017, p. 326, tradução nossa). Ademais, segundo esse autor,

os frames elaboram os aspectos seletos dos domínios. Assim, os frames fonte oferecem mais informações específicas que domínios, mas eles não cobrem ou esgotam todos os aspectos de um domínio de origem (matriz)⁷³. (KÖVECSES, 2017, p. 328, tradução nossa).

É nesse sentido que um conceito pode se organizar a partir de vários *frames*. Tomemos o domínio CONSTRUÇÃO, utilizado por Kövecses (2017), como exemplo. O autor observa que, para esse domínio, temos CONSTRUÇÃO como um processo que se constrói; como um *frame* de suporte (FÍSICO), pois há elementos que se organizam entre si e ocupam um espaço; PARTES DA CONSTRUÇÃO que podem estruturar paredes, salas, escadas etc. e FUNÇÃO DA CONSTRUÇÃO que indica para que serve a construção.

Segundo Duque (2015, p. 26), “frames são mecanismos cognitivos através dos quais organizamos pensamentos, ideias e visões de mundo. Novas informações só ganham sentido se forem integradas a *frames* construídos por meio da interação ou do discurso.”

Conforme discute Duque (2015), os *frames* são categorizados a partir de critérios como: “grau de complexidade, domínio a que pertence (p. ex. SOCIEDADE, POLÍTICA, RELIGIÃO etc.), tipo de expressão linguística a que está associado (categoria gramatical, estrutura gramatical etc.) ou grau de especificidade (ou de universalidade)” (DUQUE, 2015, p. 33). O autor propõe uma classificação de *frames* a partir de um estudo baseado no discurso. Em vista disso, para o autor, os *frames* podem ser: a) conceptuais básicos; b) interacionais; c) esquema imagético; d) domínio específico; e) sociais; f) descritores de eventos; g) *frames*-roteiro e h) *frames*-culturais. Nos estudos subsequentes, o autor propõe algumas alterações.

Para Duque (2017, p. 29) “os frames podem ser organizados em sequências, padrões ou redes [...] são indexados por palavras, mas um frame não mantém uma relação de hierarquia com as suas partes, mas sim de domínio cognitivo”, já que um *frame* estará sempre atrelado a um enquadramento conceitual ativado por algum item lexical ou imagético. Por exemplo: o *frame* AULA pressupõe uma pessoa na posição de professor/a e outra no lugar de

⁷² Do original: “are all used by conceptualizers/speakers for the purposes of lending organization and coherence to our experience”. (KÖVECSES, 2017, p. 326).

⁷³ Do original: “The frames elaborate the select aspects of domains. Thus, the source frames offer more specific information than domains, but they do not cover or exhaust all aspects of a source domain (matrix)”. (KÖVECSES, 2017, p. 328).

aluno/a e, como consequência, ensinar, aprender, conteúdo. Cada um desses *frames* possibilita o acionamento de atividades distintas para o *frame* AULA. Por isso, para Duque (2017, p. 30),

[...] de modo geral, frames constituem circuitos neurais que orientam a maneira como construímos a percepção indireta dos eventos e podem ser pensados como mecanismos cujos componentes estabelecem relações entre si formando uma estrutura reticulada.

Como um hipertexto, um *frame* sempre puxa outro *frame* que, articulados entre si, direcionam os sentidos que serão construídos através dessas ativações. Refletindo sobre as dimensões dos *frames*, Duque (2017) observa que, quanto à complexidade, os *frames* podem ser simples ou invariantes, já que apresentam papéis e relações entre os papéis reduzidos. O autor adota uma categorização para *frames* concebendo-os em linguísticos e interacionais.

Para Medeiros e Duque (2020, p. 62), “um frame linguístico é uma estrutura cognitiva linguisticamente indexada”, para tanto, são levados em consideração cenários interacionais em que os itens lexicais são utilizados (DUQUE, 2017). De acordo com o pesquisador, os *frames* linguísticos organizam-se em dimensões caracterizadas como esquemática, conceptual básica, do evento, do roteiro, domínio específico e a dimensão sociocultural.

A dimensão esquemática do *frame*, para o autor, tem como base os esquemas-I, já que estes são constructos simples básicos de nossa compreensão, alicerçam nossas experiências perceptuais básicas. Segundo Duque (2017), há eventos e roteiros que revelam a mesma estrutura esquemático-imagética, a exemplo de CAMINHAR PARA O SUPERMERCADO e PROCURAR LEITE NA PRATELEIRA, que indicam ORIGEM-PERCURSO-META.

Quanto à dimensão conceptual básica do *frame*, o pesquisador afirma que os “frames são indexados diretamente por itens ou expressões lexicais individuais” (DUQUE, 2017, p. 33), já que cada item lexical ativa um *frame* mas ele será compreendido através das inter-relações e contextualizações possíveis através do texto que ele é ativado dependendo, dessa forma, da dimensão do evento.

A dimensão de evento do *frame* está ligada, diretamente, à anterior, pois, como indica o autor, “a dimensão conceptual básica fornece os conceitos, mas é a dimensão do evento que indica que tipos de relação são estabelecidas entre os conceitos acionados” (DUQUE, 2017, p. 33). No que concerne à dimensão de roteiro do *frame*, conforme postula Duque (2017, p. 35), ela está relacionada aos passos constituintes da cena/situação com a qual já tivemos alguma experiência para, assim, internalizarmos sua sequência. Dessa forma, “a experiência recorrente de um determinado evento pode criar um molde internalizado da provável

sequência de ações, participantes e entidades dentro da situação experienciada”. Essa dimensão pode ser exemplificada com o *frame* MISSA. Ao ouvirmos/lermos esse item lexical, há uma ativação da sequência do que acontece nesse evento.

A dimensão do domínio específico do *frame*, segundo o autor, opera na ideia de que “certos conceitos são evocados por *frames* de domínios conceptuais bem específicos (JUSTIÇA, RELIGIÃO, POLÍTICA PARATIDÁRIA, ECONOMIA etc.)” (DUQUE, 2017, p. 35).

A dimensão sociocultural do *frame* é a última dimensão elencada por Duque (2017). Para o autor, essa dimensão integra princípios morais, já que

desempenha o papel de orientar comportamentos e expectativas sociais e culturais, mas pode também enquadrar pessoas e grupos em categorias sociais e culturas idealizadas e generalizadas, a partir de padrões típicos de comportamento, aparência, orientação sexual, etnia etc.

Essa dimensão dos *frames* encontra-se associada aos papéis sociais dos seres humanos e isso envolve aspectos relacionados à vida política, econômica, educacional, geográfica, histórica, social e religiosa. Esses *frames* integram a vida humana diária e constroem comportamentos.

Em se tratando do *frame* interacional, consoante Duque (2017, p. 37), esse *frame* “ocorre apenas a partir de interações sociais mediadas pela linguagem, [...] diz respeito à forma como conceptualizamos o que acontece entre o falante e o ouvinte, ou entre o autor e o leitor, quando interagem comunicativamente uns com os outros.” O autor adverte que esses tipos de *frames* são provenientes do uso dos *frames* linguísticos em situações reais de interação entre os interlocutores, por isso, esses *frames* “fornecem receitas para produzir e decodificar textos”. (DUQUE, 2017, p. 37).

À luz do que foi exposto até aqui, um *frame* se configura como um enquadramento de sentidos, que são acionados, no devir das situações, e, dependendo delas, é possível eleger quais desses sentidos poderão ser acionados. É importante considerar que esse enquadramento não é feito, aleatoriamente, mas a partir de construções sócio-históricas-culturais-políticas-ideológicas, portanto, experienciais, levando em consideração as compreensões de Kövecses (2017) e Duque (2015; 2017). Apresentamos a seguir, exemplos de *frames*:

Figura 11: *Frame*
EDUCAÇÃO
FÍSICA 1



Fonte:

<https://pt.memedroid.com/memes/detail/212480>.

Figura 12: *Frame*
EDUCAÇÃO
FÍSICA 2



Fonte:

<https://www.gerarmemes.com.br/memes-galeria/194-professor-girafaes/17>.

Figura 13: *Frame*
EDUCAÇÃO
FÍSICA 3



Fonte:

<https://pt.memedroid.com/memes/detail/540181>.

Vemos nos exemplos um enquadramento temático que licencia o domínio EDUCAÇÃO FÍSICA que possibilita a ativação de *frames* como AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA e PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Esses *frames* foram instanciados pelas expressões verbais constantes nos memes e fortalecidos pelas imagens dos “atores” / personagens licenciando as possíveis reações de alunos/as diante da informação sobre a falta do/a professor/a de Educação Física, como pode ser verificado nos memes antes apresentados. Assim, observamos que um *frame* pode ativar outros. O nosso estudo demonstra que não, apenas, a palavra evoca *frames*, mas todos os elementos que constituem um texto multimodal, como as imagens e sua disposição no texto, as cores, a expressão facial, formatos e tamanhos de letras.

2.5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO SIGNIFICADO: DA SEMÂNTICA PRÉ-ESTRUTURALISTA À SEMÂNTICA COGNITIVA SÓCIO-HISTÓRICA

O significado, na comunicação humana, revela-se proeminente, pois é através dele e por ele que estabelecemos relações de sentido no transcorrer da vida. Queremos falar, escrever, gesticular, pintar, musicar, poetizar, enfim, expressar buscando compreensões, mesmo que essas não sejam, algumas vezes, efetivamente, aquelas de que gostaríamos. Nesse sentido, a significação é a base das inter-relações humanas, porque é nesse processo interativo que compreendemos nosso entorno e a nós mesmos. Em face da importância desse fenômeno,

Michael Bréal, no ano de 1897, publicou, na França, o *Essai de sémantique: science des significations*, traduzido para o português no ano de 1992, como *Ensaio de Semântica*, que definiu a semântica como a ciência que se preocupa com o significado. A partir dos estudos de Bréal (1992), foram iniciadas as abordagens sobre a ciência das significações, de forma a considerar fenômenos próprios da língua e os contextos de uso para a construção do significado, já que o autor compreende que o significado é construído através de interações sociais. Bréal (1992) associa as mudanças de significado às alterações pelas quais passam as sociedades, motivadas por lutas de interesses e opiniões, misturas de classes, gostos e desejos das pessoas e a produção industrial.

Fernández Jaén (2016) observa que os estudos sobre o significado, inicialmente, eram “sobre a sua origem e como evoluiu ao longo do tempo; assim, para os primeiros semanticistas, a ciência do significado era, predefinida, uma ciência histórica”⁷⁴ (FERNÁNDEZ JAÉN, 2016, p. 56, tradução nossa). Nesse paradigma, a semântica observava as possíveis mudanças e evoluções dos significados.

Para Assunção e Araújo (2017), a semântica lexical preestruturalista combinava método de análise estruturalista com uma maneira mentalista de entender o significado e, de acordo com Fernández Jaén (2016, p. 56, tradução nossa),

os semanticistas, preestruturalistas defendiam que o significado é um mecanismo essencialmente psicológico que está a serviço das necessidades comunicativas dos falantes, então, esses pesquisadores também tiveram em conta em seus trabalhos questões de índole antropológica, cultural e cognitiva⁷⁵ (FERNÁNDEZ JAÉN, 2016, p. 56, tradução nossa)

Observamos que, na fase inicial da Semântica, o significado era concebido como um fenômeno interativo e, naquela fase dos estudos da significação, entendia-se que, para sua constituição, contavam não, apenas, os aspectos internos da estrutura da língua, pois era reconhecida a relação de fenômenos mentais somados a elementos da exterioridade sociocultural como indicadores das mudanças sofridas pelo significado, ao longo do tempo.

Com o advento do estruturalismo, já no início do século XX, as pesquisas com vistas ao entendimento e compreensão do significado buscavam as equivalências e oposições entre

⁷⁴ Do original: “Era su origen y de como evolucionaba com o passo del tempo; así, para los primeros semantistas la ciencia del significado era em sí misma y por defecto una ciencia histórica”. (FERNÁNDEZ JAÉN, 2016, p. 56).

⁷⁵ Do original: “los semantistas preestructuralistas defendian que el significado es un mecanismo esencialmente psicológico que esta al servicio de las necesidades comunicativas de los hablantes, por lo que estos autores tambien tuvieron en cuenta en sus trabajos cuestiones de indole antropológica, cultural y cognitiva”. (FERNÁNDEZ JAÉN, 2016, p. 56).

os signos linguísticos e o significado foi relegado aos conteúdos que permeiam esses signos, estudados como estruturas semânticas organizadas em um dado momento histórico (sincronia), abrindo mão da sua constituição histórica (diacronia). Importava, então, “a estrutura semântica da língua e não as mudanças ocorridas nas unidades lexicais” (SANTANA, 2019, p. 58). Ademais, com base nas afirmações de Santos (2015, p. 15), a abordagem estruturalista observava o significado a partir da “posição que o item lexical analisado ocupava na estrutura linguística, ou seja, as suas relações sintagmáticas e paradigmáticas, sem levar em conta os fatores extralinguísticos que as determinavam.” Em linhas gerais, a semântica estruturalista abriu a discussão acerca do significado sob o enfoque na palavra não mais isolada, mas dentro do sistema em uma dada sincronia.

A partir desse novo entendimento, “o estudo do significado se encontra nas análises das estruturas profundas que organizam os campos léxicos das línguas do mundo”⁷⁶. (FERNÁNDEZ JAÉN, 2016, p. 56, tradução nossa). Tal mudança de paradigma afastou a consideração dos aspectos exteriores à língua para a criação das significações e, também, a própria semântica dos estudos linguísticos.

Nesse entremeio, surge a Linguística Gerativa, que começou a desenvolver-se a partir do ano de 1957, através do livro *Estruturas sintáticas*, escrito por Noam Chomsky e publicado nos Estados Unidos. A partir dessa perspectiva de estudos, a língua é concebida como uma faculdade mental. Nesse sentido, a abordagem para sua compreensão é mentalista e se interessa “em investigar como o conhecimento linguístico do indivíduo se processava no seu cérebro, considerado uma máquina, um módulo desvinculado das outras partes do corpo, cuja interação com o que está à volta é pouco relevante”. (SANTOS, 2015, p.16). Conforme a abordagem de Santos (2015), a Semântica Gerativa emerge da combinação de características do modelo estrutural, do formalismo, acrescido da ideia mentalista. Assim, a semântica, na perspectiva gerativista, tem como proposta entender como se dá o conhecimento linguístico no cérebro humano de forma independente. Além disso, a Linguística Gerativa tem “a sintaxe como essência genética da linguagem e retira o papel desempenhado pelo significado na gramática”. (ASSUNÇÃO; ARAÚJO, 2017, p. 105).

Como já mencionamos aqui, o início da década de 1980 vivenciou uma mudança paradigmática na maneira de compreender o significado. A partir dessa época, surgiu uma nova agenda de estudos, sob a influência da obra seminal *Metaphors we live by*, escrita por

⁷⁶ Do original: “estudio del significado se encuentra en el analisis de las estructuras profundas que organizan los campos lexicos de las lenguas del mundo”. (FERNÁNDEZ JAÉN, 2016, p. 56).

George Lakoff e Mark Johnson, que inaugurou os estudos em LC. É assim que, na esteira da LC/SC, o significado não advém de uma arbitrariedade, pois está inter-relacionado às atividades corpóreas que temos com o mundo, como observam Macedo, Farias e Lima (2009, p. 50) “os conceitos resultariam, pois, da interatividade característica das ações humanas”.

A partir dos estudos em LC, o significado possui flexibilidade e sua movimentação se dá pelo fato de “representar o mundo e esse mundo é uma realidade em mudança”. (SILVA 2010b, p. 34). O significado vivencia a fluidez dos tempos, a movimentação dialógica das constantes alterações socioculturalmente estabelecidas. Ele emerge das condições humanas nos seus diversos cenários e narrativas, em sucessivas transformações instauradas pelos próprios seres humanos. Por isso, Silva (2010a, p. 1561) observa que “o significado tem origens históricas e culturais específicas”, já que, para construí-lo, são levados em consideração, segundo o autor, referências corpóreas e cognitivas.

Em LC, pensar o significado é buscar os processos de conceptualização e, como observa Almeida (2020a, p. 370), “conceptualizar é significar”. Ademais, para a autora, “uma conceptualização pode incluir qualquer aspecto da experiência sensório-motora ou da compreensão humana do contexto social, cultural ou linguístico”. (AMEIDA, 2014, p. 4597). Em face disso, observamos que o significado-conceptualização está atrelado aos nossos processos cognitivos e provém das experiências que estabelecemos com o mundo; daí, ele ser dinâmico, flexível, perspectivista e estar enredado no experiencialismo ou realismo corporizado (*embodied realism*), conforme propõem Lakoff e Johnson. (LAKOFF; JOHNSON, 1999; LAKOFF, 1987; JOHNSON, 1987).

De acordo com Silva (2004), o fato de a LC focalizar a cognição, não significa propor uma descontextualização para as mentes, isto porque

a focalização na conceptualização e noutras bases cognitivas da linguagem não implica a exclusão nem a secundarização dos fatores interacionais, sociais e culturais, não implica uma perspectiva descontextualizada da estrutura linguística. Bem pelo contrário. As mentes individuais não são entidades autônomas, mas *corporeizadas-encarnadas* e altamente interactivas com o seu meio; e é através dessa interacção e acomodação mútua que a cognição e a linguagem surgem, se desenvolvem e se estruturam. Não existe, pois, propriamente linguagem humana independentemente do contexto sócio-cultural. Mas não é verdade que a linguagem reside primariamente nas mentes individuais, sem as quais a interacção não poderia ocorrer. (SILVA, 2004, p. 7).

O autor chama atenção para a dinamicidade do processo experiencial que envolve a construção do significado, alertando que essa construção se dá de acordo às necessidades dos

envolvidos no processo de interação comunicativa. Qualquer manifestação de linguagem faz parte de um enquadre geo-sócio-histórico-cultural-político-ideológico, portanto, há de se considerar o meio (aqui entendido como todo aspecto circunstancial entre produtor/a e produto) onde se produzem e circulam essas manifestações para os processos de criação de sentidos através da mente-corpo-mundo e, “em vez de significado como coisas, o que temos é o significado como um processo de criação de sentido. (SILVA, 2018, p.166).

Então, como afirma Almeida (2014, p. 4597), o significado está “para além de ser uma propriedade de sentenças escritas e uma questão de interpretação relativa apenas ao mundo exterior, o significado surge de um processo dinâmico de construção do sentido”. É nesse sentido que, de acordo com Silva (2010a), o pensamento e a linguagem, embora existam de forma individual em cada mente, são construídos através das interações sociais, o que faz a conceptualização ser interativa, pois “os nossos conceitos, significados e ‘realidades’ são produto de mentes individuais em interacção entre si e com os nossos contextos físicos, sócio-culturais, políticos, morais, etc”. (SILVA, 2010a, p. 1561).

Dessa forma, para a LC o significado é perspectivista, por não refletir o mundo de forma objetiva, mas por variadas maneiras e perspectivas diferentes; enciclopédico, pois está, diretamente, ligado aos conhecimentos de mundo; flexível, pelo dinamismo que lhe confere mudanças e adaptações às circunstâncias, diariamente, encontradas e, por fim, o significado é baseado na experiência e no uso, porque está atrelado às experiências corpóreas, individuais, sócio-culturais e de uso efetivo da linguagem. (GEERAERTS, 2006; SILVA, 2008).

Posto isso, salientamos que o estudo do significado é nuclear na semântica e isto instaura a definição do objeto de estudo desse campo do saber, entretanto, há de se reconhecer que pensar que o significado é algo pronto, pré-estabelecido é uma compreensão que o limita e isso irá destituí-lo da dinamicidade que lhe é peculiar, já que ele é caracterizado por conceitos flutuantes que se aportam na contextura das experiências sensório-motoras, culturais e sociais das quais os seres humanos compartilham historicamente. Assim sendo, uma teoria semântica precisa dar conta das definições e, como consequência, dos conceitos, entendendo que as primeiras são o ponto de partida, logo, podem ser pré-estabelecidas e afixadas no mundo; já os segundos, são construtos sociais perspectivados pelas inter-relações dos seres humanos, a partir do seu aparato enciclopédico.

É nessa esteira que falamos em conceitos do significado, por isso, as teorias que lhe propõem um estudo são perspetivações matizadas pelas alterações temporais do meio, visto que o mundo muda e com ele tudo o que lhe faz referência, havendo uma constante alteração,

expansão, adaptação, por conseguinte, mobilidade contextual. O significado, então, é proveniente de cenários elaborados por causas históricas, sociais, psicológicas, antropológicas, filosóficas, econômicas, políticas, religiosas, enfim, causas humanas imbricadas entre si e são os seres humanos que direcionam este ou aquele sentido para todas essas questões que fazem parte do mundo.

Essa compreensão de significado está pautada nas discussões empreendidas a partir da perspectiva da SCSH que norteia o nosso estudo, e sobre a qual discorreremos na sequência.

2.5.1 A compreensão do significado para a Semântica Cognitiva Sócio-Histórica: os sentidos se constroem nas interações entre linguagem, cognição e cultura

A todo instante somos motivados a uma reprodução, seja ela individual ou que tenha uma abrangência coletiva. Entretanto, para além de uma reprodução automática, esse é um processo que nos imprime, também, nosso poder de reconstrução, reflexão crítica sobre os modos como nos constituímos e nos apoderamos de cenas externas para devolvê-las aos vários contextos, nos quais podemos estar. Isso nos faz percebermo-nos como elementos constituintes do mundo, operando atividades que podem ser caracterizadas como transmissões histórico-culturais, já que se trata de tudo que compõe processos formativos biológicos, sociológicos, políticos, econômicos, religiosos, ideológicos, educacionais e, também, hábitos, tradições e acontecimentos atinentes às várias épocas, portanto, elementos históricos.

Em vista disso, podemos compreender que vivemos em um constante aprender e ensinar, mesmo que não tenhamos consciência disso, pois, a todo momento, estamos imersos no processo de transmissão cultural, fazendo com que ideias, sentimentos, valores e representações transitem no nosso meio que, de acordo com Tomasello, (2007), é algo comum. O autor advoga que o desenvolvimento de competências linguísticas humanas estão no entrelace de processos sócio-biológicos e sócio-cognitivos que envolvem compreensões sócio-comunicativas, destacando que, para compreendermos a cognição humana, é necessário considerarmos três marcos temporais diferentes:

- O tempo filogenético, quando os primatas humanos desenvolveram seu modo singular de compreender os membros de sua espécie;
- O tempo histórico, quando a forma característica de entendimento social levou a formas características de patrimônio cultural, compostas por artefatos materiais e simbólicos que acumulam modificações ao longo do tempo;

- O tempo ontogenético, quando as crianças absorvem tudo o que sua cultura tem a oferecer, eles desenvolvem nesse processo modos únicos de representação cognitiva baseada em perspectiva.⁷⁷ (TOMASELLO, 2007, p. 249, tradução nossa).

A partir do que foi afirmado por Tomasello (2007), entendemos que sua proposta para compreender a cognição está atrelada, primeiro, às formas atinentes à evolução humana, que seriam o reconhecimento da sua própria espécie; segundo, às construções e relações sociais estabelecidas, ao longo dos tempos e, como terceiro aspecto, o autor destaca as compreensões que são perspectivadas individualmente. É nesse sentido que Tomasello, (2007, p. 09, tradução nossa) observa que “um ser humano não pode criar artefatos culturalmente significativos a menos que receba considerável ajuda de outros seres humanos e de instituições sociais”⁷⁸. Vemos o quanto se destacam as inter-relações entre a constituição do ser humano e o ambiente externo, que nos permitem experimentação, aprendizado, compartilhamentos, vivências e adaptações necessárias para a produção cultural, isto porque

Os seres humanos compartilham com outros primatas a maior parte de suas habilidades e conhecimentos cognitivos, incluindo o mundo sensório-motor dos objetos, com seus relacionamentos espaciais, temporais, categóricos e quantitativos, e o mundo social de outros membros atuantes de sua espécie⁷⁹. (TOMASELLO, 2007, p. 247, tradução nossa).

Sabemos que os seres humanos foram se desenvolvendo, intervindo e evoluindo alicerçados nas heranças bio-psico-motoras-sociais, com as quais tiveram/têm acesso, levando em consideração os aspectos culturais, os outros seres com quem se relacionam, o espaço e o tempo. É nesse sentido que o tempo aparece “indissolúvelmente ligado ao advento/acontecimento do Mundo” (MORIN, 2005, p. 234-235). Através dele, é possível

⁷⁷ Do original: “en el tiempo filogenético, cuando los primates humanos desarrollaron su modo singular de comprender a los miembros de su especie; en el tiempo histórico, cuando esta forma característica de comprensión social condujo a formas características de herencia cultural, integradas por artefactos materiales Y simbólicos que acumulan modificaciones a través del tiempo, Y en el tiempo ontogenético, cuando los niños absorben todo lo que su cultura tiene para ofrecerles, desarrollan en ese proceso modos únicos de representación cognitiva basada en perspectivas”. (TOMASELLO, 2007, p. 249).

⁷⁸ Do original: “Un ser humano no puede crear artefactos culturalmente significativos a menos que reciba considerable ayuda de otros seres humanos y de instituciones sociales”. (TOMASELLO, 2007, p. 09).

⁷⁹ Do original: “Los seres humanos comparten con otros primates la mayoría de sus habilidades cognitivas y conocimientos, incluyendo tanto el mundo sensorio-motor de los objetos, con sus relaciones espaciales, temporales, categoriales y cuantitativas, como el mundo social de los otros miembros actuantes de su especie”. (TOMASELLO, 2007, p. 247).

observar as criações e transformações na base histórica que formam os contextos que, inevitavelmente, têm os seres humanos como atores.

As dimensões socioculturais vêm sendo discutidas em estudos que abordam fenômenos linguísticos no âmbito da LC. Autoras, a exemplo de Silva (2017), Santana (2019), Almeida e Santana (2019), Almeida e Santos (2020) e Almeida (2020a; 2020b; 2020c), observam como a relação mente-corpo-sociedade-história-cultura são basilares para a elaboração e sistematização dos conceitos e compreensões diante do mundo, produzindo estudos na perspectiva da SCSH.

De acordo com Santana (2019), a SCSH pauta-se no desenvolvimento histórico do significado, a partir de uma base interdisciplinar, observando suas alterações com o passar do tempo. A autora apresenta a seguinte observação:

[...] a SSHC busca compreender a inter-relação entre as palavras e como essas conexões se desenvolvem no tempo, assumindo uma perspectiva imaginativa do significado, ao relacionar aspectos que antes eram vistos separadamente e passando a agir de forma conciliadora e integradora. Ademais, ela possui natureza psicológica e é experiencialista; a primeira, porque é preciso compreender a mente humana para se entender o desenvolvimento histórico do significado e suas variações, manutenções e mudanças; e a segunda, porque cognição e linguagem são corporificadas e determinadas pelas experiências dos indivíduos e de suas culturas. (SANTANA, 2019, p. 62).

Em nosso estudo, para além das inter-relações entre os seres humanos, suas palavras/conceitos e o mundo, inserimos as várias semioses abordando textos multimodais verbo-imagéticos que, também, apresentam-se no decorrer dos tempos a partir de todo o conjunto de experiências pelas quais passa a humanidade. Assim, encontramos a mesma interseção entre cognição e linguagem, posto que toda e qualquer modalidade comunicacional é oriunda de caracterizações psicológicas, sociais e históricas de uma dada época.

Almeida e Santana (2019, p. 115) destacam “a inseparabilidade entre a linguagem e as dimensões cognitiva, social e cultural da vida, como elementos que, simbioticamente, possibilitam a construção de significados, no discurso”. De acordo com as referidas autoras, as interfaces entre a história, sociedade e cultura, por muito tempo, estiveram afastadas dos estudos do significado, porém, sabemos que, em diferentes momentos, ocorrem revoluções estéticas, comportamentais, econômicas e políticas que geram reflexões do ser e estar no mundo, integram conflitos passados-presentes e propõem significações que emergem a partir dessas questões que, também, são culturais.

Essa é, portanto, a compreensão de significado que levamos para o estudo que vamos apresentar: um fenômeno histórico-social, construído no ambiente *on-line* das interações humanas. Aqui inserimos todos os elementos formadores dos seres humanos.

Para tanto,

recorremos às nossas experiências para conceptualizarmos-categorizarmos e, para isto, mente-corpo/indivíduo-sociedade atuam inseparável e interdependentemente. Na Semântica Sócio-histórico-cognitiva, a inter-relação entre cognição, contexto sócio-histórico-cultural-político-ideológico e significado é posta em destaque, de sorte que, nessa abordagem da linguagem, o fenômeno da significação é pensado a partir de uma perspectiva holística. (ALMEIDA; SANTOS, 2019, p. 140).

Em vista disso, para a estruturação do significado, é importante considerar os imbricamentos contextuais que são instaurados ou que nos deparamos para que façamos nossas escolhas como conceptualizadores/as-categorizadores/as. Ademais, consideramos, para a geração de significados, “a inter-relação entre as dimensões cognitiva, social e histórica”, conforme observa Almeida (2020a, p. 369), como já mencionado anteriormente.

Após o delineamento da compreensão de significado que utilizamos no nosso estudo e em face das diferentes propostas teóricas da LC/SCSH, abordamos, a seguir a conceptualização a partir de textos multimodais.

2.6 TEXTOS MULTIMODAIS E A CONCEPTUALIZAÇÃO

Como já observado, anteriormente, a LC/SCSH é uma área integradora dos diferentes campos do conhecimento, pois preconiza a interdisciplinaridade, por isso não há como dissociar os aspectos que envolvem a construção do ambiente “geo-sócio-histórico-cultural-político-ideológico” (ALMEIDA; SANTANA, 2019, p. 126) para elaborar os sentidos. Nessa perspectiva, Silva (2017, p. 85) destaca que

Diversos fatores contribuem, em conjunto, para a apreensão dos sentidos, como por exemplo, em uma interação verbal, elementos como a entonação, a modularização, a gestualidade, postura corporal, expressão facial, disposição dos falantes, dentre outros, chamados de “semioses concorrentes” (SALOMÃO, 1999, p. 65), jogam um papel relevante na apreensão significativa.

Esse é um destaque dado para uma interlocução verbal. Salientamos que, também, em interações multimodais, podemos observar essas mesmas “semioses concorrentes” destacadas

por Salomão (1999), a exemplo do tipo e o tamanho da letra que nos conduzem para algum aspecto da entonação; é possível identificarmos situações a partir da disposição das imagens, incluindo a expressão facial e o olhar. Somado a esses elementos, podemos, ainda, estar diante de cores e imagens que se mostram atuantes na composição dos contextos que nos direcionam aos vários sentidos que podemos construir a partir dos textos que nos são apresentados.

Tratando sobre a multimodalidade, Kress e Leeuwen (2006 [1996]) advogam que, nos textos, são explorados vários recursos semióticos que não se limitam, apenas, à fala, à escrita ou à imagem, mas também a outros elementos que se articulam para juntos, produzem diferentes significados.

Os textos multimodais fazem parte da vida humana diária, já que, para estabelecermos nossas relações com o mundo, estamos diante de diversas formas do sistema linguageiro: são textos que se utilizam de palavras, sons, cores, gestos, figuras em combinações sistemáticas e integradas que demonstram como os elementos comunicativos revelam as redes que compõem o ser humano e, como consequência, sua maneira de pensar e se expressar, essencialmente, nessas primeiras décadas do século XXI que, através da ampliação da comunicação tecnológica-digital, exige uma produção comunicativa mais inter-relacional, que explora as várias semioses e a velocidade na informação. Conforme observam Kress e Leeuwen (2001, p. 45-46, tradução nossa), “a multimodalidade está se movendo para o centro da ação comunicativa [...] na verdade, a linguagem, seja como fala ou escrita, pode agora ser frequentemente vista como acessório a outros modos semióticos⁸⁰”.

Kress e Leeuwen (2001) advertem que estamos em uma época em que há um destaque para a diversidade de recursos semióticos. Mas para considerar um modo é necessário observar especificações direcionadas às instâncias, contextos históricos e grupos específicos. Segundo Kress (2010), os recursos verbais e visuais trabalham em conjunto, de maneira integrada para gerarem os sentidos. Assim, os modos são constructos semióticos baseados na cultura e a partir de práticas sociais podem ser estruturados no modelo visual, verbal, gestual, musical etc. (KRESS; LEEUWEN, 2006 [1996]).

Para Forceville (2009), há uma dificuldade para estabelecer uma conceituação para os modos da linguagem, mas, a partir da compreensão de que um modo absorve um sistema de

⁸⁰ Do original: “multimodality is moving into the centre of practical communicative action (...) Indeed language, whether as speech or as writing, may now often be seen as ancillary to other semiotic modes”. (KRESS; LEEUWEN, 2001, p. 45-46).

signos específicos, o autor distingue cinco tipos associando-os aos nossos cinco sentidos, daí, vamos encontrar: 1) o modo pictórico ou visual; 2) sonoro; 3) olfativo; 4) gustativo e 5) tátil. Mas essa particularização, ainda, apresenta algumas dificuldades, já que, por exemplo, o modo sonoro reuniria a fala, a música e outros tipos de som não verbais.

Nossa compreensão de multimodalidade encontra-se baseada na perspectiva adotada por Almeida (2016, p. 102), que entende

multimodal qualquer texto em que o(a) conceptualizador(a) utiliza mais de um modo semiótico, em sua elaboração, e os interconecta para sua compreensão, de tal modo que, por exemplo, o modo visual não é entendido como algo dependente do verbal.

É nesse sentido que a autora adverte sobre a não separabilidade dos modos semióticos de um texto multimodal para sua compreensão, já que entende “um texto multimodal um todo que é tecido junto”. (ALMEIDA, 2016, p. 103). Assim também como um complexo, isto é, como um tecido junto, entendemos nesta Tese os multimodais constituintes do corpus.

Isto posto, na próxima subseção, abordaremos os processos de conceptualização (domínios conceptuais, *frames*, metáforas, metonímias e esquemas-I) em textos multimodais.

2.6.1 Fenômenos conceptuais em textos multimodais

Em uma perspectiva cognitivista da metáfora e reconhecendo que ela não é instanciada, apenas, pela linguagem verbal, mas também pelos gestos, imagens, sons, cores, enfim, pelos vários modos de linguagem, Forceville (2008; 2009; 2016) reitera a noção de metáfora conceptual, acrescentando a importância de se estudarem metáforas não verbais para testar e redefinir aspectos da TMC. Assim, o autor faz a distinção entre metáforas monomodais e multimodais. Sendo as primeiras aquelas que apresentam o domínio-alvo e domínio-fonte dentro de um mesmo modo, enquanto nas segundas, esses domínios são acionados por modalidades distintas. Forceville (2009) propõe a “metáfora verbo-pictórica”, como metáfora multimodal, em uma discussão posterior; destaca o autor que em “uma metáfora multimodal, tanto o alvo quanto a fonte são processados exclusiva ou completamente em modos diferentes”⁸¹. (FORCEVILLE, 2016, p. 14, tradução nossa).

⁸¹ Do original: “a multimodal metaphor both target and source are rendered ‘exclusively or completely’ in different modes”. (FORCEVILLE, 2016, p. 14).

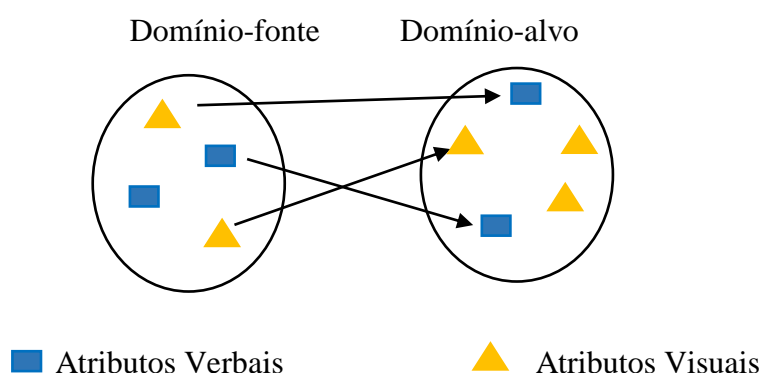
Conforme Forceville (2008), para que a combinação de dois elementos instancie uma metáfora multimodal é necessário que os dois elementos: a) façam parte de categorias diferentes; b) devem ser compreendidos como domínio-alvo é domínio-fonte (A é B); serem instanciados por meio de mais de um modo semiótico. Por isso, conforme Forceville (2009), é necessário reconhecermos os domínios da metáfora, os elementos que são projetados do domínio-fonte para o alvo e quais os modos semióticos interagem e a instanciam.

O estudo aqui empreendido coaduna com o que propõe Andrade (2016, p. 167) ao afirmar que

os domínios envolvidos nos mapeamentos de metáforas multimodais podem ser tomados como espaços de múltiplas linguagens, nos quais escolhem-se elementos de diferentes modalidades para o mapeamento. Essas escolhas não são aleatórias, ou seja, as modalidades e os elementos envolvidos em cada domínio cumprem funções pragmáticas, cognitivas e discursivas.

Como sabemos, as projeções feitas entre um domínio e outro não são aleatórias e são feitas de forma parcial, nesse sentido, segundo Andrade (2016), alguns atributos visuais que estão no domínio-fonte podem ser mapeados no modo visual no domínio-alvo; alguns no modo verbal são mapeados em outros verbais, no domínio-alvo, mas há, ainda, atributos verbais e visuais que não são projetados de um domínio para o outro, como pode ser ilustrado na figura a seguir:

Figura 14: Projeções multimodais entre domínios



Fonte: Andrade (2016)

A figura demonstra a especificação das projeções entre os domínios, ilustrando que nem tudo que há no domínio-fonte é projetado no domínio-alvo, tampouco essa projeção se dá sempre através de um mesmo modo da linguagem. Em um texto multimodal, não só as metáforas são acionadas, através da articulação dos modos verbal e não verbal. Encontramos,

assim, a importância de se estabelecerem relações diretas, interconectadas entre cor, tamanho, formas, palavras, a imagem em si, que formam os múltiplos sistemas semióticos, ampliando os estudos de forma a reconhecer a metonímia, também, no modo visual, além do verbal.

Sperandio (2012) observa que ainda são escassos os estudos sobre a metonímia no nível multimodal, entretanto, já se podem observar alguns trabalhos que estudam a metonímia em textos verbo-imagético. Podemos citar os trabalhos de Paiva (2010), da própria Sperandio (2014) e de Almeida (2016; 2018b).

As metonímias multimodais são, para Almeida (2018b), um padrão de organização que estrutura as conceptualizações, evidenciando que, em muitos casos, são as cores, tamanho da fonte, dos objetos, as partes que se destacam ou que vão instanciar essas metonímias, além do que, possivelmente, seja expresso linguisticamente. Ademais, para Almeida e Santos (2020, p. 63), sendo a metonímia um fenômeno cognitivo “não se limita ao verbal e pode emergir em distintas linguagens e objetos do nosso cotidiano, bem como é gerada pelo entrelaçamento de semioses diversas”.

Conforme Paiva (2010, p. 14), “o processo metonímico de produção de sentido está presente não, apenas, no pensamento, mas também, na ação, seja essa materializada em gestos, textos escritos ou imagéticos e sons. A referida autora apresenta alguns processos de metonímia multimodal e apresenta a metonímia gestual, a partir de um exemplo da cultura árabe. É importante considerar os estudos de Paiva (2010) ao reconhecer que a metonímia está em todo processo semiótico da linguagem, além de considerá-la como um sistema complexo, já que funciona como uma compactação fractal⁸².

Além das metáforas e das metonímias, os esquemas-I e os *frames* também atuam na conceptualização multimodal. Embora o tratamento dado a esses fenômenos seja, ainda, incipiente, consideramos que, assim como na monomodalidade, os esquemas-I têm “a função de estruturar os mapeamentos metonímicos e metafóricos” (ALMEIDA, 2016, p. 106) e os *frames* de ativar os enquadramentos nos quais é possível identificar as conceptualizações. Dessa forma, se reconhecemos os esquemas-I como estruturadores das conceptualizações, os *frames* como mecanismos organizadores de nossas compreensões de mundo e, se utilizamos a linguagem multimodal para demonstrarmos nossos pensamentos, também, podem ser acionados pelos mesmos modos, como ocorre nos processamentos metafóricos e metonímicos, ou seja, através da mono ou da multimodalidade.

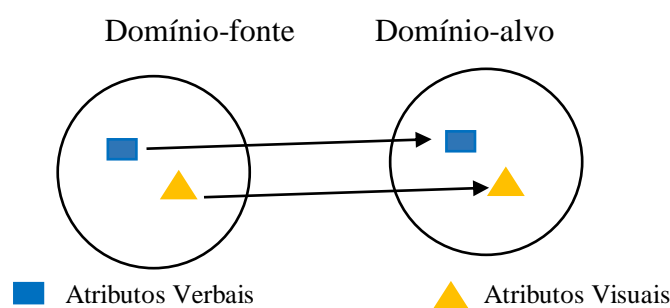
⁸² Segundo Paiva (2010, p. 17), a compactação fractal se constitui na relação entre o todo e suas partes, compreendendo que o “todo está na parte que descompactada, via processamento hipertextual, se integra ao todo”.

Quanto à caracterização das conceptualizações multimodais, Andrade (2016) descreve quatro categorias para elas, quais sejam:

- A) Alvo multimodal é fonte visual: conceptualização em que o domínio-alvo é instanciado através de, pelo menos, dois modos da linguagem e o domínio-fonte pelo modo verbal;
- B) Alvo verbal é fonte multimodal: nesse caso, a situação é inversa à primeira, pois o domínio-alvo é instanciado pelo modo verbal enquanto o domínio-fonte acha-se através de, pelo menos, dois modos da linguagem;
- C) Alvo verbal é fonte visual: nesse caso, a ativação do domínio-alvo se dá através do modo verbal e o domínio-fonte pelo modo visual;
- D) Alvo multimodal é fonte multimodal: nessa categoria, tanto o domínio-alvo quanto o domínio-fonte são ativados através de, pelo menos, dois modos da linguagem, ao mesmo tempo.

O autor adverte que essas relações não devem ser concebidas como fechadas e definitivas, reconhecendo, “que as fronteiras entre as modalidades são [...] difusas”. No nosso estudo, os domínios envolvidos nas conceptualizações podem, também, ser ilustrados através da categoria alvo verbal é fonte verbal – quando em um texto verbo-imagético o domínio-alvo e fonte são ativados a partir do modo verbal, apenas, o que caracteriza uma conceptualização monomodal, como ilustramos, a seguir:

Figura 15: Projeções monomodais entre os domínios



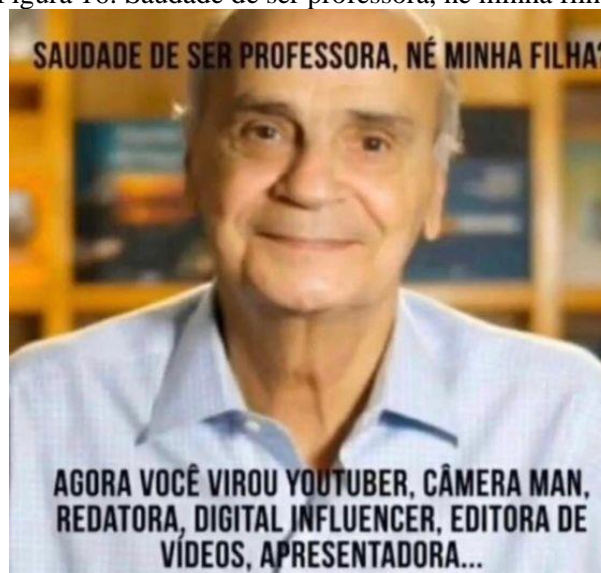
Fonte: Adaptado de Andrade (2016, p. 168)

A ilustração antes apresentada é para demonstrar que, em um texto multimodal, que apresenta atributos verbais e visuais, como o meme, por exemplo, os domínios podem ser instanciados por, apenas, um modo, a exemplo do verbal, ou seja, fenômenos conceptuais como os padrões metafóricos, metonímicos, esquema-imagéticos e *frames* podem ser ativados, apenas, observando as expressões verbais encontradas no conjunto multimodal.

Mas o processo que se segue em decorrência de tal organização semiótica, isto é, as leituras e compreensões a partir desse texto multimodal, só se constitui através dos entrelaçamentos contextuais que emergem da relação verbo-imagética proposta pelo/a conceptualizador/a produtor/a do texto e, também, pelo leitor/a desse mesmo texto.

A seguir, um exemplo de meme no qual a conceptualização que buscamos é ativada, apenas, pelo modo verbal.

Figura 16: Saudade de ser professora, né minha filha?



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/711428072379135559/>.

Verificamos que o meme é composto pela multimodalidade verbo-imagética, mas a ativação do domínio-alvo, PROFESSORA, foi feita considerando a expressão verbal no alto do texto “Saudade de ser professora, né minha filha?” Especificamente através do item lexical ‘professora’. E o domínio-fonte, INFLUENCIADOR/A DIGITAL, também, considerando uma expressão verbal: “Agora você virou *youtuber*, câmera man, redatora, digital inflencer, editora de vídeos, apresentadora...” Esse contexto instanciou, por exemplo, a metáfora PROFESSOR/A É INFLUENCIADOR/A DIGITAL. Os domínios alvo e fonte foram ativados levando em consideração o texto verbal expresso no meme. Já que os domínios foram instanciados no modo verbal, temos uma conceptualização monomodal do tipo alvo verbal é fonte verbal, como vimos na figura 16, antes apresentada, diferente do que acontece no exemplo, a seguir:

Figura 17: Seu professor



Fonte:

<https://www.facebook.com/Profissaoprofa/photos/a.912401815437079/2191542640856317/?type=3&theater>.

Vemos, na figura 17 que o domínio-alvo PROFESSOR/A é acionado a partir da expressão verbal “Seu professor”, que se encontra sobre a imagem do personagem Homem Aranha indicando ser esse/a professor/a. Dessa forma, é a relação verbo-imagética que ativa o domínio-alvo (PROFESSOR/A) e o domínio-fonte (SUPER-HEROI) é ativado pela imagem. Esse contexto licencia a metáfora PROFESSOR/A É SUPER-HERÓI. Temos, portanto uma conceptualização multimodal do tipo A (Alvo Multimodal é Fonte Visual), uma das categorias descritas por Andrade (2016).

Diante da necessidade de evidenciarmos os modos da linguagem que instanciaram os domínios alvo e fonte para as conceptualizações monomodais e multimodais, consideramos o que observa Lima (2016, 2017) acerca da construção/apresentação de um referente em um texto. A autora advoga que em um texto verbal e/ou multimodal o referente pode não ser “homologado na superfície textual, mas pode ser recuperado pela ancoragem nas estruturas e no funcionamento cognitivo, a partir de pistas verbais e imagéticas presentes no referido texto” (LIMA, 2017, p. 235). Esse funcionamento cognitivo, no nosso caso, recupera os domínios e/ou *frames* responsáveis pelas conceptualizações que construímos. Assim, a ativação dos domínios experienciais “é ancorada no nível das estruturas e do funcionamento

cognitivo, isto é, pela evocação do modelo cognitivo” (LIMA, 2017, p. 231), considerando nossas inferências a partir das pistas identificadas no texto.

É nesse sentido que podemos categorizar conceptualizações considerando o acionamento dos domínios alvo e fonte através de inferências construídas a partir de pistas verbais e/ou verbo-imagéticas como no exemplo que apresentamos a seguir e, também, como veremos no estudo do corpus.

Figura 18: Feliz dia do



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/665125438689907213/>

A figura 18 apresenta a compreensão descrita por Lima (2017), antes discutida, pois o domínio-alvo, PROFESSORA, é, metonimicamente, ativado considerando o texto verbal *Feliz dia do: Não sou irmã dos seus pais pra você me chamar de tia*, especialmente pelo *Feliz dia do* e associação ao item léxico *tia*, já que tia é uma categoria usada por muitos/as alunos/as para fazerem referência ao/à professor/a⁸³. Já o domínio-fonte, TIA, é acionado a partir do item lexical *tia*. Verificamos que o domínio-alvo não foi, efetivamente, expresso no contexto verbal do meme, entretanto foi possível acioná-lo, metonimicamente, através de nossas inferências. Em vista disso, é possível dizermos que identificamos uma conceptualização do tipo Alvo Inferência Verbal (PROFESSOR/A) por Fonte Verbal (TIA). Salientamos que o acionamento dos domínios pode ser em termos metafóricos (domínio-alvo é domínio-fonte) e/ou em termos metonímicos como o demonstrado anteriormente (domínio-alvo por domínio-fonte).

⁸³ A compreensão de professora como tia foi apresentada na subseção 1.1.2.1.

Como vimos nos exemplos através das figuras 16, 17 e 18 é possível, em textos multimodais, constituídos pela junção dos modos verbal e imagético, ativarmos os fenômenos conceptuais considerando, apenas, o modo verbal (figura 16), através do modo verbo-imagético (Figura 17), bem como a ativação dos domínios pode acontecer por meio de pistas verbais, verbo-imagéticas ou imagéticas, as quais consideramos inferências verbais, verbo-visuais ou visuais. Entretanto, é importante observarmos que, para a compreensão desses fenômenos conceptuais, é necessário considerarmos todos os contextos que formam esses textos, a exemplo das imagens, cores, disposição das imagens e letras, além dos implícitos sócio-históricos.

Evidenciamos, dessa forma, que o/a leitor/a-conceitualizador/a desses textos deve ter uma compreensão relacional, pois sendo integrante da modernidade imediata e veloz deve ser um/a leitor/a do “complexus”, aquele que

[...] em interação com o texto e com o contexto, gerará sentidos variados, o que acontece, devido ao fenômeno de instabilidade estável da leitura. Assim, a construção dos sentidos elaborados pelo leitor é dinâmica, de modo que não há uma organização definitiva dos sentidos de um texto; isto porque os sistemas complexos não são estáveis, não tem organização definitiva. (ALMEIDA, 2018c, p. 114).

Compreendemos, então, que o/a leitor/a gera os sentidos construídos nas relações que ele/a pode estabelecer entre os elementos constitutivos do texto, propriamente, e os aspectos sócio-políticos-religiosos-culturais-ideológicos, em um processo de ordem/desordem/organização a todo instante, por isso, em uma relação inextricável, logo, em uma relação interdependente.

Por isso Almeida (2020c) salienta a necessidade de uma visão experiencialista e ecológica integrando as várias dimensões, não perdendo de vista as interconexões psíquico-biológicas que estruturam o ser humano, além de considerar as redes entre passado e presente que fazem parte dessas interconexões para que assim busquemos compreender nossas produções, dando-lhes significado.

A autora observa a importância de estudar como a significação emerge em textos que se apresentam dentro da dimensão multimodal da linguagem, como os que formam o corpus desta Tese. Para tanto, é necessário buscarmos a compreensão de sua complexidade, isto porque

Tomar textos que foram criados de forma multimodal separando e decompondo suas partes, sem levar em consideração suas inter-relações, é mutilá-los, pois, como já afirmava, na Idade Média, Hugo de Foliato, as imagens servem à compreensão e a compreensão não é feita por partes, mas por redes de integração conceptual. Ora, se o pictórico servia à compreensão de seres humanos mais simples no mediévico, agora serve à compreensão dos doutos contemporâneos que já não conseguem penetrar completamente nas teias significativas constituintes de um texto medieval. (ALMEIDA, 2020c, p. 47)

É necessário, portanto, compreendermos as inter-relações que constroem os cenários, provocam alterações, impõem atitudes, revelam forças e licenciam compreensões que norteiam saberes, estereótipos, limitações e dimensões ideológicas, demonstrando o quanto o mundo é composto por redes e estas podem ser expressas a partir da multimodalidade. Por isso é necessário reconhecer que há, em cada fio, um traço de todos os fios, por isso a importância de destacar a inseparabilidade dos contextos biológicos e sociais. Nessa compreensão revelamos nossas construções enciclopédicas desenvolvidas a partir dos vários contextos, nos quais, estamos inseridos.

Exposta a nossa compreensão de multimodalidade e as possíveis relações entre os modos e a conceptualização, apresentamos, na sequência, algumas reflexões acerca da ideologia e como ela se apresenta a partir dos fenômenos cognitivos.

2.7 A IRONIA COMO UM RECURSO COGNITIVO PARA A CONSTRUÇÃO DAS CONCEPTUALIZAÇÕES

Conforme Neves (2006, p. 244), “[...] toda ironia opera negação de algo, de forma que essa construção é uma forma marcada de proposições negativas”. As afirmações com tom irônico são construídas através de oposições de sentidos que se apresentam no discurso que para serem compreendidas necessitam de incursões contextuais que operam desde a visualização/leitura/audição dos textos até onde esses mesmos textos podem nos levar, a partir do estabelecimento de relações com as várias situações, considerando nosso conhecimento enciclopédico. Dessa forma, Neves (2006, p. 249) afirma que “para a compreensão da ironia, o falante parte de um cenário acessível, de uma situação convencional – acessada pelo MCI do leitor ou pelo cenário que o autor do texto constrói”. Segundo esta autora, a ironia articula um processo de recategorização, já que o que é dito/escrito/visualizado é desviado de uma situação inicial para outra produzida através desse mesmo contexto (NEVES, 2006).

Para Gioro (2009), a ironia implica uma negação sem utilizar um marcador linguístico para efetivar tal negação. Entretanto, a autora observa que “[...] a ironia não cancela a mensagem indiretamente negada [...] Ela interliga as mensagens explícitas e implícitas para que a diferença entre elas possa ser computada”.⁸⁴

Outrossim, Barros e Cintra (2012, p. 84) observam que a ironia se constitui através de

[...] dois aspectos fundamentais: a quebra das estruturas de expectativa e a possibilidade de interpretação em pelo menos dois sentidos distintos, que conservam entre si uma zona de intersecção interpretativa. Não são, necessariamente, as múltiplas interpretações possíveis ao texto irônico que importam, mas um movimento oscilante e constante entre eles – é na área de intersecção entre o que se disse e o que se inferiu que se constrói a ironia. A crítica não é obrigatória para produzir o efeito irônico, mas costuma existir quando o texto tem funções moralizantes ou denunciadoras.

Conforme as autoras, o ponto de intersecção entre os dois sentidos – o que foi dito e o que foi inferido – que a ironia se constrói. As pesquisadoras observam como os elementos verbais e não verbais são fenômenos operantes na construção e entendimento da ironia. Isto foi possível constatarmos através do estudo do corpus que possibilitou entendermos o processo da ironia como um recurso cognitivo que viabiliza a construção das conceptualizações ativadas.

A ironia é, também, compreendida através da abordagem cognitiva da linguagem. Conforme Gibbs (1994) a ironia é, ao lado da metáfora e da metonímia, um processamento mental básico utilizado pelo ser humano para estruturar seus pensamentos. O autor adverte que falamos e agimos de forma irônica por compreendermos muitas de nossas experiências ironicamente. Ademais, Gibbs (1994) observa que para compreendermos a ironia precisamos ter a consciência de que ela não é uma mera questão retórica, mas recurso fundamental do nosso cotidiano; para isso, o autor evidencia situações sociais de trabalho e familiares, a exemplo de práticas não linguísticas como aplauso irônico (lento), algumas maneiras de vestir-se indicando protestos além do uso de fantasias e imagens em manifestações populares para demonstrar crítica aos problemas sociais.

É nessa perspectiva que reconhecemos o valor cognitivo da ironia na construção das conceptualizações verbo-imagéticas instanciadas através dos memes.

⁸⁴ [...] suggests that irony does not cancel the indirectly negated message [...] it entertains both the explicit and implicated messages so that the dissimilarity between them may be computed (GIORA, p. 240-241)

2.8 A IDEOLOGIA COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DAS CONCEPTUALIZAÇÕES: BREVES CONSIDERAÇÕES

O termo ideologia possui abordagens diversificadas, ocupa um lugar eminente, quando pensamos na composição da sociedade, em todas as suas matizes, através da conjuntura das ciências políticas, econômicas, sociais, das ciências humanas. Em vista disso, para pensarmos o porquê da sociedade compreender o/a professor/a a partir de um domínio experiencial, implica empreendermos discussões que contribuam para a identificação de perspectivas ideológicas que sustentam tal compreensão. Pensar a ideologia é refletir sobre “[...] ciência das ideias, conjunto de ideias, crenças, tradições, princípios e mitos, sustentados por um indivíduo ou grupo social, de uma época, de uma sociedade”. (HOUAISS, 2011, p.511).

Esse conjunto de perspectivas compõe a consciência humana, que é feita a partir de ideias que se instauram a cada época. A tentativa de alcançar o entendimento sobre essa consciência e as particularizações que norteiam nossas vivências, atuações e as projeções metafóricas e metonímicas que lançamos sobre nós mesmos e, especificamente, sobre algum grupo e/ou agente sociais como o/a professor/a, precisa levar em consideração processamentos ideológicos que marcam realidades e distinguem as classes. Daí a relevância dos apontamentos assentados nessa subseção que busca elucidar como a dimensão ideológica invade e estrutura nossas compreensões de mundo de maneira a conduzir nossas práticas e nossas conceptualizações. Para tanto, tomamos como ponto de partida para essa breve abordagem, os estudos de Silva (2015) e Fernandes e Nascimento (2017).

Sobre a relação entre a metáfora conceptual e a ideologia, Silva (2015, p. 7) adverte que a partir do discurso político e econômico, podemos observar como “a metáfora não é só meio de conhecimento e compreensão de mundo como também estratégia de persuasão e manipulação emocional e ideológica”. Acrescentamos aí, o discurso religioso como, também, uma maneira de observarmos essa dimensão persuasiva da metáfora e de outros fenômenos conceptuais, a exemplo das metonímias, esquemas-I, domínios e *frames*.

Conforme Silva (2015, p. 7), a ideologia se mostra através de iniciativas manipuladoras e a utilização de metáforas nesses contextos (político e econômico)

[...] é uma poderosa estratégia persuasiva e manipuladora que contribui para a formação de uma ideologia implícita através do mito. A natureza corpórea e inconsciente da metáfora conceptual e a ideologia implícita que ela transporta levam a que a opinião pública nem sequer se dê conta de que está a ser manipulada.

Nesse sentido, os fenômenos conceptuais tornam-se chave de acesso às implicações discursivas que se mostram nos vários contextos, revelam ideologias e, muitas vezes, são utilizados para demonstrar o poder de persuasão dos seres humanos.

Fernandes e Nascimento (2017, p. 461), refletindo sobre as metáforas como estratégias de transmissão de ideologias, afirmam que

As ideologias políticas, econômicas e, particularmente, as religiosas são estruturadas em termos metafóricos, que podem esconder aspectos da realidade social. Portanto, ao falarmos da produção de metáforas, precisamos assumir a importância dessas estratégias na transmissão de uma determinada ideologia.

Isto porque são baseadas em modelos mentais alicerçados em princípios que norteiam um sistema de conceitos que operam as compreensões de mundo. Havendo metáforas para alicerçarem propagações de ideologias, há de haver, também, outros fenômenos conceptuais. Os mecanismos de conceptualização encontrados no corpus demonstram a função ideológica que, para a página *Professores Contra o Escola Sem Partido*, marca o ESP. São metáforas, metonímias, esquemas-I, domínios conceptuais e *frames* que ativam possíveis compreensões que o PESP tem sobre o/a professor/a, de acordo com a página em estudo.

Como vimos, a ideologia revela valores e crenças construídas nas vivências humanas. A força ideológica perpassa as expressões humanas como demarcações de poder, já que, em toda sociedade, vemos compreensões de mundo que buscam se sobrepor em relação às outras, dentro das várias dimensões (políticas, sociais, econômicas, culturais, religiosas). São normatizações a serem implementadas através de práticas diárias ou pelas disseminações de ideias.

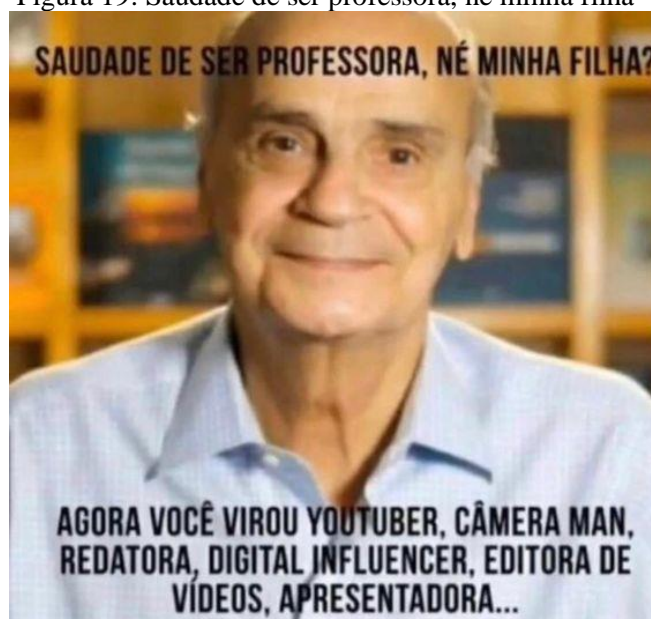
Os fenômenos conceptuais e o modo da linguagem utilizados para instanciarem esses valores e crenças são fundamentais para o entendimento, materialização e divulgação das ideologias, como veremos no estudo do corpus, na seção 4, mas antes, apresentamos, a seguir, nossas considerações acerca da TC, vertente teórica essencial para a compreensão inter-relacional dos contextos.

2.9 A TEORIA DA COMPLEXIDADE: UM CONTRIBUTO PARA A GERAÇÃO DOS SENTIDOS

A composição do mundo em redes é expressa pelas interconexões que os seres humanos instauram entre si. O contexto, no qual vivemos, mais uma vez é colocado em pauta, agora, para servir de exemplo dessas inter-relações. Desde o dia 11 de março de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) deflagrou a pandemia, causada pelo novo coronavírus, poderíamos pensar, inicialmente, que embora, a pandemia atingisse todas as cidades do/no mundo, ela seria, apenas, um problema de ordem sanitária, de Saúde Pública, entretanto, o que se viu e ainda se vê é um impacto em todos os níveis e dimensões das sociedades, quais sejam: psicológico-ambiental-econômico-político-social-cultural-geográfico e até ideológico, em países como o Brasil.

Para ilustrar essa perspectiva, trazemos um exemplo de meme publicado e compartilhado a partir desse cenário.

Figura 19: Saudade de ser professora, né minha filha⁸⁵



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/711428072379135559/>.

Para o entendimento desse meme, já apresentado na seção 2.2.5.1, é necessário identificar, reconhecer e compreender o contexto da pandemia de covid-19 que inviabilizou a continuidade da vida normal em sociedade. Isto porque o vírus, causador da doença, espalha-se, facilmente, através das gotículas espalhadas pelo contato humano. Nesse sentido, a pandemia instaurou uma nova realidade, em todas as dimensões, por isso, medidas foram necessárias, a exemplo do isolamento físico. Com isso, as escolas foram fechadas para o

⁸⁵ Esse meme já foi utilizado como exemplo na discussão da subseção 2.2.5.1 sobre os fenômenos conceituais em textos multimodais, entretanto consideramos importante retomá-lo nessa subseção para ilustrarmos as inter-relações que podem ser licenciadas a partir de um meme e assim compreendermos os vários contextos que podem compor um texto multimodal.

trabalho presencial e abertas para o ensino remoto. As salas de aula foram transformadas e o acesso a elas passou a ser através das plataformas digitais *on-line*. O/a professor/a precisou se adaptar a esse contexto tecnológico de acesso-contato-influência para desenvolver suas atividades docentes, isto o fez se aproximar de ações que, comumente, são direcionadas aos chamados influenciadores digitais, como abordado no meme, antes apresentado.

Assim, além de considerar a pandemia, em si, é necessário acessar os contextos sanitário, educacional, tecnológico, local, político, linguístico, científico, social e o “ator” da expressividade imagética que se acha no meme, o Dr. Dráuzio Varela⁸⁶ bem como possíveis contextos em que ele apareceu antes mesmo desse meme. Todos esses elementos se integram para a elaboração do meme e, essencialmente, também, para sua compreensão, considerando que as perspectivas de todos esses elementos que os formam não se encontram em um passado longínquo e sim no Tempo Presente, fato que possibilita

A existência de testemunhos vivos, assim como a prevalência da concepção de conhecimentos temporários que podem sofrer variações, alterações, mudanças, podendo ser reescritos, de sorte que as configurações desses estudos se relacionam, inexoravelmente, à dimensão temporal presencial, tendo o passado próximo como objeto de estudo do historiador da linguagem. (ALMEIDA, 2020c, p. 50).

Essa é uma questão que demonstra o quanto é factual a proposta de Morin (2005), ao destacar como as diversas complexidades se organizam para formarem o tecido da complexidade, visto que este

é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do complexus não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram. (MORIN, 2005, p. 188).

É nesse sentido que encontramos as convergências de pensamentos multidimensionais que interagem entre si para buscarmos uma diversidade de aspectos de uma mesma realidade, entrelaçando dimensões histórico-ideológicas de realidades sociais.

Nessa esteira, consideramos pertinente retomarmos nossa compreensão de significado como emergência de sentidos construídos *on-line*, isto é, significações elaboradas no momento em que vivenciamos interações comunicativas, quando somos incitados a

⁸⁶ Médico cancerologista, formado pela USP. Um dos pioneiros no tratamento da Aids, no Brasil. Ficou mais conhecido, a partir de sua participação em séries sobre o corpo humano, primeiros socorros, gravidez, combate ao tabagismo, entre outras, exibidas pela Rede Globo. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/biografia/>. Acesso em: 14 jan 2022.

construirmos e partilharmos conceitos para sermos presenças vivas no mundo. Um mundo construído ininterruptamente por pessoas que criam e participam de acontecimentos que estão inseridos em uma determinada época e esta se organiza através de sucessivas histórias e saberes, que se entrecruzam, afluem-se, misturam-se e reconstróem-se de forma que, na passagem do tempo, é possível encontrarmos permanências, rupturas e variações, que revelam o pensamento, a linguagem e o contexto sócio-histórico. Assim, conceptualizações-categorizações-reconceptualizações-recategorizações são construídas.

Por essa razão, a discussão que realizamos para compreendermos conceptualizações-reconceptualizações de professor/a em memes ventilados no *Facebook* no tempo presente precisa buscar os imbricamentos contextuais para a construção dos sentidos. Consideramos, portanto, os processos cognitivos, a exemplo da atenção, percepção, categorização, para a instauração dos sentidos, tendo em vista a relação simbiótica entre as modalidades que compõem o texto, mas também, o mundo, em todas as suas feições, quais sejam: sociais, culturais, econômicas, políticas, religiosas, ideológicas e históricas, visto que, a cada época, nossa atenção, percepção, memória, raciocínio, criatividade e pensamento são moldados e ativados por eventos e situações que nos exigem posturas e compreensões diversas e, assim, experiências sensório-motoras diferentes que nos permitem elaborar significados que, a todo tempo, podem sofrer atualizações, pois os contextos, alinhados às visões particulares, ao grau de emoção, às movimentações, inquietações ou até mesmo silenciamentos que podem nos causar, despertam nossas reconceptualizações e imprimem no significado seu caráter contextual, dinâmico. Essas são, também, as perspectivas da TC atuando para a geração dos sentidos. Isto porque

Para que seja possível o estudo histórico da linguagem, então, uma teia complexa de saberes se entrecruzam, já que, além das inter-relações entre a linguagem com a própria linguagem, na interação antro-po-bio-psíquico-cognitiva, a pessoa pesquisadora da sua história precisa considerar as suas inter-relações, nas interações geo-social-cultural- ideológicas, elaboradas nas e pelas construções textuais humanas que aparecem, nos textos legados do passado, e, *também, atuais, se se considerar a sua história no tempo presente.* (ALMEIDA, 2020a, p. 150, grifo nosso).

Encontramo-nos no tear dessa história atual, que se constrói considerando os elementos da contemporaneidade, os acontecimentos do tempo presente. Em meio a esses textos atuais, encontram-se todas essas questões que permeiam e compõem a rede de conhecimentos enciclopédicos do/a conceptualizador/a-reconceptualizador/a e esclarece a

natureza enciclopédica do significado que, como já assinalamos, pode atualizar-se com o tempo e, assim, demarcar sua historicidade.

Essa teia complexa sobre a qual observa Almeida (2020a) está vinculada à Ecologia Profunda que, de acordo com Capra (1996), possibilita a criação de um novo paradigma que implica uma visão integrada de todo e qualquer elemento formador do ambiente natural. Esse pensamento ecológico compreende a interdependência que é própria dos fenômenos, mas também a interconexão entre eles, a maneira como se constroem e como se mantêm no universo. O autor trabalha com uma visão sistêmica sobre as propriedades essenciais do todo de um organismo e, segundo ele, as partes de um sistema não são isoladas e o todo não se forma pela simples junção de suas partes. Assim, é no entrelaçamento dos fios que as partes formam o todo e o todo se firma e se constrói, formando o que se propõem formar: a “teia da vida” sobre a qual Capra (1996) tece suas reflexões.

É nessa perspectiva que, também, associamos as ideias discutidas por Morin (2001), quando salienta a importância de um pensamento que busque e reconheça a multidimensionalidade dos fenômenos, compreendendo que, para conhecer as partes, há de se entender o todo e, nesse entremeio, o todo, também, precisa do conhecimento das partes, respeitando as diferenças, reconhecendo a unicidade, entendendo que

o pensamento que une substituirá a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial; corrigirá a rigidez da lógica clássica pelo diálogo capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagonistas, e completará o conhecimento da integração das partes em um todo, pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes. (MORIN, 2001, p. 92-93).

Com esse pensamento relacional sobre as realidades que se constroem na interação, consideramos a TC, nos nossos estudos, para compreendermos as conceptualizações de professor/a, pois essa perspectiva teórica nos fornece subsídios para a identificação e compreensão dos mecanismos de conceptualização que são utilizados nos memes constituintes do corpus.

Conforme Morin (2015), a TC busca um pensamento não fragmentado do universo, pois considera que o mundo é formado por vários elementos que, juntos, se organizam e formam a realidade, que se constrói na interação. De acordo com Morin (2015), há um paradigma simplificador que possibilita compreender o problema da complexidade, que põe ordem na desordem que habita no universo, já que “a simplicidade vê o uno, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo”. (MORIN, 2015, p 59).

Conforme esse autor, o pensamento simples é fragmentado e isolado enquanto o pensamento complexo se sustenta nas inter-relações, na abordagem de ligação, isto é, nas redes. O autor destaca que a complexidade está na integração e desintegração do universo. “A desordem e ordem sendo inimigas uma da outra, cooperam de certa maneira para organizar o universo” (MORIN, 2015, p 61), pois o que se busca com a complexidade é estabelecer relações entre os diversos campos do saber. Dessa forma,

é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto. (MORIN, 2001, p 89).

É assim que o autor propõe uma reforma para o pensamento. Não reduzindo o complexo ao simples, nem o fragmentando ou separando suas partes. É importante fechar as lacunas, a partir de uma abordagem que busca elos; assim sendo, um não poderá existir sem o outro, de modo que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, assim como o contrário, também. Para Morin (2001), é importante se fazer um estudo não isolado, pois ele compreende que o conhecimento das partes é dependente do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo é dependente do conhecimento das partes.

De acordo com Morin (2001), há sete princípios que podem ajudar a pensar a complexidade pelo seu caráter interdependente.

1. Princípio sistêmico ou organizacional que, em um processo complementar, reconhece que o conhecimento está atrelado à inter-relação entre o todo e suas partes, traduzindo a ideia sistêmica de que o todo é mais ou menos que a soma de suas partes.
2. Princípio holográfico que coloca em destaque as possíveis contradições entre as organizações complexas, defendendo que não apenas a parte está no todo, como, também, o todo está na parte.
3. O princípio do circuito retroativo evidencia a não causalidade linear, já que causa e efeito existem um em função do outro.
4. Princípio do circuito recursivo que indica elementos que produzem e são produzidos, ao mesmo tempo, a exemplo dos seres humanos que produzem a sociedade com suas relações e a sociedade produz a humanidade através da linguagem e cultura.
5. Princípio da autonomia/dependência (auto-organização) que evidencia a auto-organização dos seres vivos, pois não param de se auto-produzir.

6. O princípio dialógico apresenta a indissociabilidade de noções que, aparentemente, deveriam excluir-se, mutuamente. É a relação constante entre ordem-desordem-organização;
7. Princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento que, segundo Morin, (2001), seria a reforma do pensamento na tentativa de reconhecer que todo conhecimento implica uma reconstrução ou tradução advinda de um cérebro, inserido em uma cultura e numa época.

Na perspectiva de Capra e Luisi (2014, p. 373), há três elementos organizadores dos sistemas vivos: o padrão de organização, a estrutura e o processo. Os pesquisadores concebem o padrão de organização como o elemento “que determina as características essenciais do sistema”; assim, o padrão seria como a anatomia do sistema, o molde que é composto por elementos específicos que o organizam para que ele seja o que é, de modo que todo sistema para ser reconhecido como tal, precisa desse padrão. A estrutura “é a incorporação física do seu padrão de organização” (CAPRA; LUISI, 2014, p. 373), implica a composição química que faz o padrão existir fisicamente, por isso, ela varia de acordo ao tipo de material escolhido para sua existência. O processo “é a atividade envolvida na incorporação contínua do padrão de organização e estrutura”. (CAPRA; LUISI, 2014, p.374). Assim sendo, o processo é resultado da relação entre o padrão de organização e a estrutura.

Os teóricos da complexidade compreendem as relações entre os elementos formadores do mundo como uma grande teia, por isso, alguns pesquisadores têm buscado as contribuições da TC para entendermos/explicarmos o fenômeno da linguagem humana, sua relação com a cognição e a construção dos significados, a exemplo de Paiva (2010; 2016), Duque (2016; 2017; 2018b), Almeida (2016; 2018a; 2018b; 2018c), que defendem a linguagem como um fenômeno adaptativo, complexo e sistêmico.

Conforme Duque (2016; 2017; 2018b), os fenômenos conceptuais emergem a partir das relações estabelecidas entre organismo-ambiente. O autor propõe uma “abordagem ecológica de cognição, de acordo com a qual o organismo e o ambiente constituem um sistema complexo adaptativo”. (DUQUE, 2016, p. 151). Nesse sentido, o pesquisador advoga que a atribuição dos sentidos que damos ao mundo advém dos recursos biológicos e físicos que encontramos no ecossistema, por isso, propõe uma abordagem ecológica de cognição, já que esta é organizada através da mente, corpo e ambiente.

De acordo com Almeida (2018c), podemos entender a linguagem como parte do ser humano. Para esta autora, a linguagem é um sistema complexo, pois se constitui

uma urdidura resultante da inter-relação entre processos antro-po-bio-psico-cognitivos/geo-sócio-histórico-cultural-ideológico-políticos e constitui-se por sistemas que são, da mesma forma, complexos, achando-se em mútua interação, influenciando-se, além de se encontrarem em interconexão com outros sistemas, também complexos que, também, são constituintes da vida humana. (ALMEIDA, 2018c, p. 116).

Pensar a linguagem é compreender esse sistema complexo, reconhecendo que cada elemento tem sua função e importância para a composição do resultado a que se pretende. Na e pela linguagem, a humanidade se constrói e se revela. Ademais, conforme Paiva (2016),

[...] as práticas sociais de lingua(gem) acontecem de forma complexa devido à inter-relação dos vários modos de produção de sentido. Eles atuam de forma interdependente e o sentido emerge da interação entre todos eles. A língua é apenas um desses modos.

Entender essa relação é estar disposto, especialmente, a entender que a linguagem é um sistema aberto, que sofre alterações ao longo do tempo, levando em consideração as dimensões bio-antro-po-geo-psico-sócio-histórico-político-religioso-ideológico-cognitivo-culturais, citadas por Almeida (2018b). É assim que estudar suas formas de expressão nos faz reconhecer a complexidade que nos constitui, sendo, aqui, a complexidade entendida, a partir das palavras de Morin (2015), como tudo que é tecido junto, portanto, é o emaranhado inextricável dos elementos heterogêneos que, inseparavelmente, são associados na desordem, na incerteza para, assim, organizarem-se.

Assim, a língua(gem) se constrói nas interações sociais, estas se apresentam através de conexões entre os diversos modos de atuação humanos, que levam em consideração as diversas formas de linguagem.

Na próxima subseção, abordamos, sucintamente, estudos em LC que buscaram interfaces com a TC para compreender a conceptualização.

2.9.1 A Teoria da Complexidade no estudo da conceptualização

Conforme Paiva (2016), as práticas de linguagem acontecem, na atuação dos vários modos para a produção dos sentidos, com interdependência entre eles. Nesse sentido, a autora afirma que “uma perspectiva complexa deve levar em conta a interação de todos os modos, elementos do sistema complexo de produção de sentido: olhar, gesto, movimento, relações de poder, postura, sorriso, cenário, artefatos culturais, sons etc”. (PAIVA, 2016, 342). Diante

dessa compreensão, é importante reconhecer nos sistemas heterogêneos que compõem os textos uma convergência necessária para sua constituição. Isto não restringe essa inter-relação a, apenas, os modos da linguagem operacionalizados na produção dos textos, mas também, entre os contextos que esses modos instanciam e a partir dos quais eles são ativados, reconhecendo sua indissociabilidade.

De acordo com Almeida (2018d), é possível reconhecermos uma estreita relação entre a LC e a TC. Nesse texto, a autora discute a relação entre essas duas vertentes teóricas destacando que, no livro *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável* (título da tradução em português), publicado no ano de 2005, Capra reconhece o valor cognitivo da metáfora e a relação vital entre corpo e mente. Diante dessa compreensão, alguns estudos vêm sendo desenvolvidos tomando a TC como suporte teórico para compreender o sistema linguageiro humano e a geração dos sentidos.

Um dos exemplos de pesquisa, para compreender a conceptualização no âmbito da multimodalidade, levando em consideração os contributos da TC, é dado por Almeida (2018b) através do artigo intitulado *Multimodalidade, cognição e complexidade: memes em foco*. A autora apresenta um estudo de memes, utilizando-se das premissas da TC, demonstrando como cada um dos princípios da complexidade, arrolados por Morin (2001), colaboram para a compreensão da geração de memes, bem como do fenômeno da conceptualização, já que o meme se constitui no jogo do *complexus*. Nele, um caminho da desordem se forma até se constituir uma nova ordem. Isto porque sua elaboração advém de imagens que, originalmente, fazem parte de um contexto (uma ordem) e, ao serem deslocadas (desordem) chegam a um texto, com um novo formato, expressando novas ideias, possibilitando outras leituras (uma nova organização). Ademais, encontramos o emaranhado entre seus elementos formadores: cores, formatação, imagens, elementos linguísticos, o que traz a interdependência entre suas partes e seu todo, de modo que um está no outro e um não seria um sem o outro. Isto porque

nos memes, as construções linguísticas estão nos elementos não linguísticos, assim como esses últimos estão naquelas, isto considerando que as expressões linguísticas são escritas com letras que são criadas a partir de formas geométricas; essas letras, também, são feitas com cores e usadas em fundos coloridos e, apenas através dessa interconexão, podem ser percebidas e com isso compreendidas. Ademais as cores formam imagens e as imagens se formam com as cores. (ALMEIDA, 2018b, p. 305-306).

Dessa forma, então, o meme apresenta-se como um texto que possibilita diversos estudos pela sua composição. Para demonstrar o princípio sistêmico ou organizacional, Almeida (2018b) apresenta um meme que se utilizou de imagens que pertenciam a um contexto e, para a sua criação, foram colocadas em um outro espaço. Ao serem deslocadas para uma outra situação, geraram novas emergências de sentido, pois a função e objetivo das imagens, agora, não são mais os mesmos de antes. Para visualizarmos a demonstração dos princípios da complexidade estudados por Almeida (2018b), tomemos como exemplo, o meme a seguir, que traz reações dos principais agentes da instituição escolar, nas movimentações para a volta às aulas.

Figura 20: Volta às aulas



Fonte:

<https://www.facebook.com/PedagogiaBrasil/photos/a.411561005534497.99623.411552868868644/1117853908238533/?type=3&theater>

Vemos que os animais (cachorros) que integram a parte imagética do meme foram tirados de seu habitat natural para fazerem a composição desse meme. Ademais, é notória a alteração da raça dos cachorros, para metonimicamente serem associados na conceptualização metafórica dos agentes do ambiente escolar.

Para apresentar o princípio hologrâmico, Almeida (2018b) evidencia que, em uma produção/criação de meme, encontramos a inter-relação entre meme e sociedade, de forma que esta se encontra naquele, assim como aquele se acha na sociedade, indicando que “a parte está no todo e o todo está na parte”. (ALMEIDA, 2018b, p. 305). São os acontecimentos do cotidiano que possibilitam a criação dos memes, mas também, os memes estão nesse

cotidiano, nos diferentes espaços e de variadas formas. Este princípio pode ser observado através do meme antes apresentado, visto que os animais ativam pessoas da sociedade, o que nos permite entender que os sentidos elaborados a partir dele, surgem da relação que há entre o que o meme “diz” sobre a sociedade, nesse caso, a reação da comunidade escolar diante da volta às aulas e, como consequência, o que a sociedade diz sobre o que o meme está expondo, já que sua produção não se dá aleatoriamente, nesse sentido, há uma inter-relação entre os contextos.

No que diz respeito ao princípio dialógico, Almeida (2018b) destaca que as inter-retroações são notórias nos memes, pois, à medida em que as imagens de um texto estão em uma ordem, pois pertencem a um contexto específico, saem para um outro, gerando uma desordem, um desequilíbrio no nosso conhecimento e, ao se instalarem em um outro espaço contextual, uma nova organização se instaura gerando novos sentidos. É o princípio da ordem-desordem e nova ordem.

Através do meme em pauta, verificamos que cada cachorro que aparece no meme fazia parte de um contexto inicial (ordem), ao ser deslocado, a desordem foi instaurada, mas, à medida que foram colocados, lado a lado, cada um, além das raças diferentes, obteve uma expressão facial, que indica o que, possivelmente, sente, cada um dos “personagens” que compõem a comunidade escolar, na emergência da volta às aulas. Dessa forma, uma nova ordem se instaura, pois novos sentidos são gerados, levando em consideração os contextos que emergem dessa nova ordem.



Sobre o princípio da autonomia/dependência, a autora destaca que a linguagem é autopoietica, pois se auto-organiza e muda continuamente. “A linguagem é, em um só tempo, aberta e fechada” (ALMEIDA, 2018b, p.307) e a possibilidade de utilizarmos vários modos na produção memeeal através de deslocamentos contextuais favorecem novos sentidos. Reconhecendo essa auto-organização do sistema languageiro, a autora adverte a perspectiva autopoietica⁸⁷ da linguagem no processo de conceptualização nos memes, sustentada por ideias arroladas por Capra e Luisi (2014), de maneira que, para a Almeida (2018b), no estudo

⁸⁷ Segundo Capra e Luisi (2014) a referência ao termo autopoiesis surgiu nos anos de 1970, proposta por Maturana e Varela para falarem sobre a autonomia da vida, a autoprodução através da relação com o meio.

dos memes “o padrão de organização são os mecanismos de conceptualização”. Nesse sentido, Almeida (2018b) adverte que os processamentos metafóricos, metonímicos e esquema-imagéticos estruturam o padrão de organização; as expressões que emergem esses processamentos, sejam elas verbais e/ou verbo-imagéticas (multimodais), são a estrutura e o processo advém da junção do padrão com a estrutura que são as possíveis leituras, as conceptualizações que emergem desses textos (ALMEIDA, 2018b).

Assim, foi possível ativarmos a metáfora geral SER HUMANO É ANIMAL, identificada através das expressões verbo-imagéticas, licenciadas pela imagem de cada cachorro, seguida das expressões linguísticas encontradas logo abaixo: “o diretor”, “a supervisora”, “o vice diretor”, “os alunos, o aluno novato”, “o aluno chato”, “a mãe do aluno”, “a professora no final



do dia” (ver imagem ao lado). Dessa forma, temos o padrão de organização (metáfora) a estrutura (expressões verbo-imagéticas) e o processo que são os vários entendimentos/leituras que nós, também conceptualizadores/as, fazemos a partir do texto (ALMEIDA, 2018b).

Vale destacarmos que entendemos “a complexidade uma palavra problema e não uma palavra-solução” (MORIN, 2015, p. 6), por toda complexidade que há em se desenvolver um estudo daquilo que se constrói nas inconstâncias do tempo, estabelecendo *links* e formando redes que se sustentam entre si. Dispomo-nos a mergulhar na complexidade da complexidade para entendermos como uma parte da sociedade compreende o/a professor/a, na conjuntura do ESP, já que os memes revelam possíveis compreensões que o programa direciona a esse/a profissional que culminam em demandas pessoais, institucionais, sociais, econômicas, morais, religiosas, políticas e ideológicas.

Acreditamos que seja relevante, para o estudo da conceptualização, traçarmos um diálogo entre a LC e a TC porque ambas trazem, no seu arcabouço teórico, processos integrativos como a busca pela interdisciplinaridade e, assim, defendem a não fragmentação do conhecimento “dado que o retalhamento disciplinar inviabiliza o entendimento do que é tecido junto, ou seja, do complexo, no caso, da conceptualização”. (ALMEIDA, 2016, p. 106-107).

Uma vez abordado sobre como a TC colabora para a leitura e interpretação dos memes e, principalmente, para a compreensão dos sentidos que eles podem gerar através dos

fenômenos conceptuais, passemos, na próxima seção, para o desenho metodológico adotado para o desenvolvimento do nosso estudo.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Nesta seção, apresentamos a metodologia utilizada para empreendermos o estudo das conceptualizações de professor/a nos memes que compõem o corpus desta Tese. Para tomarmos as decisões metodológicas para o desenvolvimento do estudo realizado, buscamos, inicialmente, os contributos de pesquisadores/as que se debruçaram sobre o conceito de ciência, de pesquisa qualitativa, de forma específica, em LC/SCSH. Assim, recorreremos a autores/as, como Pilati (2018), Goldenberg (2004) Demo (1985) bem como Maturana e Varela (1995) e Maturana (2001), além de Denzin e Lincoln (2006), Lakoff e Johnson (2002 [1980]), Silva (2017), Shimtt (2017) Santana (2019) e Almeida (2020a). A seguir, expomos as nossas reflexões acerca da ciência e do/a pesquisador/a em LC/SCSH para refletir sobre como se deu a construção do estudo empreendido.

3.1 A CIÊNCIA E O/A PESQUISADOR/A: INTER-RELAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Para a realização de uma pesquisa científica, há que se ter em mente uma compreensão de ciência, além dos instrumentos teóricos-metodológicos que darão base a esse trabalho. Pilati (2018, p. 12) observa que não é fácil caracterizar a produção do trabalho científico, pois é importante reconhecer que “o que sabemos pode ser falho, e que, mesmo eventualmente falho, é útil naquele momento porque existem evidências que sustentam aquele conhecimento”. É nesse sentido que o autor adverte que a produção científica é caracterizada pelo princípio da falsificação/falseabilidade que pode ser identificado a partir de tudo o que pode ser testado, através do confronto com a realidade externa à nossa. Conforme esse autor, o cerne do processo de construção da ciência está em definir como se chega a ela. Diante disso, identificamos a importância que ele dá ao método e à metodologia aplicados para se chegar aos resultados. O referido autor elenca características que são pilares para uma visão científica e racional do universo, indicando que é necessário questionar a autoridade; pensar sobre si, além de questionar a si mesmo; testar as ideias por meio da experimentação; seguir as evidências aonde quer que elas levem e, por fim, lembrar que podemos estar errados. Nesse processo de afirmação do conhecimento científico, entra em discussão o conceito do termo verdade que, tradicionalmente, o mundo ocidental propõe estar associado ao que é objetivo e absoluto.

Na compreensão de Goldenberg (2004, p. 13), criatividade, disciplina, organização e modéstia são elementos caracterizadores da pesquisa científica, “baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância”. A autora observa que a pesquisa científica não se limita, apenas, a certos processos metodológicos, já que são vários os meios de pesquisa. Mas, para decidir os caminhos de uma pesquisa, é necessário ter consciência do objeto de estudo.

Nesse sentido, é fundamental, para o/a pesquisador/a ter, de forma clara e bem definida, seu objeto de estudo e a metodologia a ser aplicada para desenvolver sua pesquisa científica, já que a “metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos”. (DEMO, 1985, p. 19).

Em vista disso, entendemos que explicar, cientificamente, os elementos integradores do mundo é uma ação que implica pesquisa, observação e delimitação dos caminhos utilizados para chegar aos resultados. Daí estarmos diante de uma atividade laboriosa e controversa, já que cada ser humano deseja compreender fenômenos diferentes e se utiliza de diversos mecanismos para realizar tal ação, colocando em pauta suas experiências, seus modelos cognitivos idealizados, portanto, também, suas crenças para explicar o mundo conforme suas certezas científicas, exercitando o que Maturana e Varela (1995) chamaram de “tentação da certeza”.

Conforme Maturana (2001, p. 130), os seres humanos se utilizam da linguagem, através de uma rede de conversações para construir o conhecimento que norteia/norteará as relações com o mundo e explica/explicará seus comportamentos e experiências. Por isso, “nós, seres humanos, existimos como tais na linguagem, e tudo o que fazemos como seres humanos fazemos como diferentes maneiras de funcionar na linguagem”. O autor em questão observa que as explicações que a humanidade pesquisa são construídas na/pela linguagem e cada uma das explicações são movidas por nossas emoções. Para ele, a ciência se define como uma maneira de explicar o mundo, mas, para isso, Maturana (2001) apresenta duas maneiras de aceitar as explicações: a) objetividade a seco, independente do/a observador/a, a objetividade sem parênteses, ou seja, a realidade existe pela negação da explicação do outro, pois independe de mim e do outro; b) a objetividade entre parênteses que insere o/a observador/a nos contextos e a explicação emerge das reformulações de suas experiências. Por isso, para esse autor, a ciência, como uma atividade humana, está conectada ao cotidiano e sua validação implica uma realidade conectada com o/a observador/a através da aceitação

pela comunidade. O estudo que apresentamos nesta Tese adota a objetividade entre parênteses, sobre a qual cita Maturana (2001).

Isto posto, na subseção, a seguir, colocamos em pauta a abordagem científica no âmbito qualitativo, particularmente para compreendemos como esse tipo de pesquisa é realizado e explicitarmos o papel do/a pesquisador/a, isto é, como nosso percurso de escreventes desta Tese foi norteado.

3.1.1 A pesquisa qualitativa em Linguística Cognitiva/Semântica Cognitiva Sócio-Histórica

Conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 17), “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. O autor postula que a pesquisa qualitativa, enquanto um processo, é definida pela interconexão de três atividades genéricas que seguem uma variabilidade de rótulos

[...] incluindo, os de *teoria, método, análise, ontologia, epistemologia e metodologia*. Por trás desses termos, está a biografia pessoal do pesquisador, o qual fala a partir de uma determinada perspectiva de classe, de gênero, de raça, de cultura e de comunidade étnica. Esse pesquisador marcado pelo gênero, situado em múltiplas culturas, aborda o mundo com um conjunto de idéias, um esquema (teoria, ontologia) que especifica uma série de questões (epistemologia) que ele então examina em aspectos específicos (metodologia, análise). Ou seja, o pesquisador coleta materiais empíricos que tenham ligação com a questão, para então analisá-los e escrever a seu respeito. Cada pesquisador fala a partir de uma comunidade interpretativa distinta que configura, em seu modo especial, os componentes multiculturais, marcados pelo gênero, do ato da pesquisa. (DELZIN; LINCOLN, 2006, p. 32. Grifos do autor).

Assim sendo, a pesquisa qualitativa sustenta-se pelo viés interpretativo e, para ser desenvolvida, pauta-se na pessoalidade científica do/a pesquisador/a, aqui, compreendido/a, também, como *conceptualizador/a-categorizador/a* (ALMEIDA, 2016) que, através dos modelos cognitivos que construiu, ao longo do tempo, empreende um estudo (conceptualizações). Em vista disso, subjazem, em suas compreensões, interpretações dos contextos formadores de sua personalidade (social, cultural, histórico, político, religioso), compreensão em consonância com Delzin e Lincoln (2006) ao afirmarem que por traz de cada um desses contextos e dentro deles acha-se o/a pesquisador/a, revelando uma comunidade

interpretativa, de forma que os autores reiteram que qualquer observação interpretativa será através de lentes pessoais, por isso,

[...] Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado — e entre esses mundos. Os sujeitos, ou indivíduos, dificilmente conseguem fornecer explicações completas de suas ações ou intenções; tudo o que podem oferecer são relatos, ou histórias, sobre o que fizeram e por que o fizeram. Nenhum método é capaz de compreender todas as variações sutis na experiência humana contínua. Consequentemente, os pesquisadores qualitativos empregam efetivamente uma ampla variedade de métodos interpretativos interligados, sempre em busca de melhores formas de tornar mais compreensíveis os mundos da experiência que estudam. (DELZIN; LINCOLN, 2006, p. 33).

Os autores apontam a postura do/a pesquisador/a-observador/a, diante de sua pesquisa, destacando a inseparabilidade entre o objetivismo e o subjetivismo, já que, mesmo buscando conceitos científicos, a ótica do/a pesquisador/a estará presente.

Constamos que, para a construção do conhecimento, são necessários observação, sistematização, estudo e, essencialmente, pesquisa. Esta última se configura em um processo organizado, orientado e planejado para o desenvolvimento, produção, reconstrução e, por muitas vezes, ampliação do conhecimento. É assim que o/a pesquisador/a aparece. Ele dá vida ao conhecimento, ao colocá-lo, sempre, em destaque na execução do seu trabalho de investigação, pois é sua função produzir o conhecimento para o avanço da ciência. Para tanto, faz-se necessário que ele/a, através de um processo metódico e cuidadoso, utilizando sua lente holística, desenvolva sua investigação, que deve seguir regras que são delimitadas a partir dos elementos considerados precípuos para a realização do seu estudo e isto é definido a partir do tipo de pesquisa que se dispõe a fazer.

Cabe destacarmos, portanto, as argumentações de Lakoff e Johnson (2002 [1980]) sobre as abordagens feitas entre os limites dos mitos do objetivismo e do subjetivismo. Os autores observam que não existe uma verdade absoluta, objetiva, como se pensava, comumente, uma vez que “a verdade é sempre relativa a um sistema conceptual”. (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 293). Assim, a verdade vai estar associada ao conjunto complexo de MCI que forma a consciência humana. Nesse sentido, para esses pesquisadores, é importante rompermos o que a tradição romântica nos colocou, a exemplo das dicotomias entre razão e imaginação, objetivismo e subjetivismo. Na tentativa de resolver essas dicotomias, os autores apresentam o mito experiencialista como alternativa de explicação do conhecimento, já que, conforme esses autores,

[...] a verdade é relativa à compreensão, o que significa que não há ponto de vista absoluto, a partir do qual se possa obter verdades absolutas objetivas sobre o mundo. Isso não significa que não existam verdades; significa apenas que a verdade é relativa ao nosso sistema conceptual, que é fundamentado sobre, e constantemente testado por, nossas experiências e as de outros membros de nossa cultura em nossas interações diárias com outras pessoas e com os nossos ambientes físico e cultural. (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 303).

A partir dessa compreensão, os autores apontam a metáfora como elo entre razão e imaginação, objetivismo e subjetivismo, pois ela estrutura nossa cognição atendendo a constituição imaginativa da racionalidade (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980]) e nossa interação com o mundo é que direciona a significação dos fenômenos.

Para nosso estudo, levamos em consideração a perspectiva de Lakoff e Johnson (2002, [1980], p. 262) ao afirmarem que “a ideia de que exista uma verdade absoluta e objetiva seja não apenas errônea, como também perigosa social e politicamente”, pois acreditamos que a verdade está associada ao nosso sistema conceptual, que, segundo esses autores, é definido, precipuamente, por metáforas e metonímias que construímos, no devir do tempo, através dos conhecimentos enciclopédicos adquiridos, sendo elaborada, portanto, por nossas experimentações e perspectivas.

Por ser a SCSH uma área interdisciplinar, que busca os acessos com as várias áreas do saber, em geral, ela não nos oferece uma metodologia fechada para o desenvolvimento das pesquisas. Sua abrangência multidisciplinar e contextual assegura-lhe uma variabilidade quanto à escolha dos procedimentos de pesquisa. Nesse sentido, cabe ao/a pesquisador/a estabelecer seus critérios para o desenvolvimento de sua investigação científica, incluindo-se aí, a produção de dados e o estudo do corpus, levando em consideração as escolhas teóricas para embasar sua pesquisa (SANTANA, 2019).

Conforme observa Silva (2017, p. 104)

[...] os estudos qualitativos em SC, em geral, partem do pressuposto de que as diferentes pesquisas apresentarão resultados que serão uma das diversas e possíveis leituras/análises daquela amostra em específico, de modo que o foco não se encontra, no âmbito dessas investigações, nas generalizações de longa escala, mas sim, em compreender determinado fenômeno, a partir do recorte ao qual se propôs estudar.

Nesse sentido, o estudo que será apresentado aqui, é, apenas, uma das leituras possíveis dos memes apresentados, para a identificação e compreensão dos mecanismos cognitivos utilizados na sua produção, além de ser uma das abordagens diante das várias

interconexões que podem ser estabelecidas para o entendimento desses memes, elaboradas por uma pesquisadora que, estando inserida em um contexto que se mostra volátil e carregado de perspectivas compartilhadas, sofre influência deste mesmo contexto, principalmente, porque o corpus deste estudo acha-se permeado pela HTP . Dessa forma, como já mencionado, valemo-nos da compreensão de que o significado é construído sócio-histórica-cultural-ideológica-cognitivamente, uma vez que o sistema linguageiro humano é organizado ao longo do tempo, com base na sua mente corporificada (ALMEIDA, 2020a). Por isso, o estudo não será pautado em afirmações categóricas acerca das conceptualizações encontradas e das interconexões estabelecidas para sua compreensão.

Feitas essas considerações iniciais sobre a ciência e a metodologia do trabalho científico, na sequência, teceremos algumas considerações sobre o percurso metodológico trilhado na elaboração desta Tese.

3.2 OS PASSOS METODOLÓGICOS

A proposta metodológica, para o estudo dos memes, como já informamos, está assentada na perspectiva interdisciplinar preconizada pela LC/SCSH. Nossa pretensão, como já anteriormente assinalado, foi investigar processos de conceptualização em memes, no que concerne ao tratamento dado ao/a professor/a. O fato de a LC/SCSH ser uma área interdisciplinar possibilitou engendramos discussões entrecruzadas com a História, Pedagogia, Sociologia, Biologia, Filosofia, Política, além de colocarmos em pauta aspectos religiosos e ideológicos, diante dos fenômenos cognitivos, objetivando compreender as possíveis inter-relações que o/a memista-conceptualizador/a utilizou para realizar sua produção multimodal apresentando o/a professor/a diante do cenário do PESP, além de levarmos em consideração as nossas compreensões como conceptualizadoras que, também, somos.

Como já mencionado na Introdução, elegemos para o estudo memes publicados na página *Professores contra o Escola Sem Partido*, da rede social *on-line – Facebook* – no período de 01 de janeiro de 2017 a 31 de dezembro de 2019, identificando os diferentes mecanismos de conceptualização e compreendendo como ela acontece. O período demarcado para coleta das publicações justifica-se por abarcar uma época em que o PESP foi amplamente discutido, no âmbito Municipal, Estadual e Federal através de PL que tramitaram

nas câmaras⁸⁸, deixando a comunidade escolar afetada no seu curso normal de ensino-aprendizagem. Como vimos em Moura e Silva (2020), dos 23 PL em perspectivas do ESP apresentados entre os anos de 2014 e 2020, 12 foram no período de 2017 a 2019. Portanto, o período escolhido para a coleta dos memes é marcado pela incidência de PL, de discussões nas plenárias da Câmara Federal. Além disso, em 2018, houve mais de 150 projetos, em todo Brasil, como o indicativo de que há “doutrinação” nas unidades escolares brasileiras. Indo além, os anos de 2017 e 2019 marcam o antes, durante e depois de uma eleição que elegeu um grupo de defensores/as e co-autores/as de PL tipo ESP, a exemplo do Presidente Jair Bolsonaro e os Deputado Federal Eduardo Bolsonaro e o Senador Flavio Bolsonaro.

Apresentamos, a seguir, a constituição do corpus.

3.2.1 A Constituição do Corpus

Nesta subseção, apresentamos, inicialmente, as origens e conceitos de memes, seguida de discussões sobre o gênero meme de internet, suas possíveis tipologias, considerando que o corpus desta Tese é formado por esse gênero que faz parte do domínio das redes sociais *online*. Esse tipo de meme possibilita acesso ao nosso objeto de estudo, a conceptualização do/a professor/a. Na sequência, expomos os procedimentos adotados para a constituição e estudo do corpus, seguida das notações e convenções adotadas.

3.2.1.1 No meio das redes: o meme – origens e conceitos

A origem do termo meme se deve ao biólogo Richard Dawkins a partir do livro *O Gene Egoísta (Selfish Gene)*, de base Evolucionista, publicado no ano de 1976. Nele, o autor faz uma analogia entre gene e meme. Dawkins (2001 [1976]) apropriou-se do termo *mimese*, de origem grega, fazendo referência à imitação, afirmando serem os genes unidades de informação biológica enquanto os memes caracterizam-se por serem uma unidade de mesma equivalência no âmbito cultural. O autor advoga que “a transmissão cultural é análoga à

⁸⁸A seguir, alguns PL apresentados com a perspectiva do ESP e links de reportagens sobre as discussões na câmara, nessa época: PL 8933/2017 – Antigênero; PL N.º 10.577, DE 2018 – Antigênero; PL 10659/2018 Tipo Escola sem Partido + antigênero; PL 9957/2018-Tipo Escola Sem Partido. Links das reportagens: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/escola-sem-partido-volta-a-discussao-na-camara-federal-em-2020>; <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/10/com-proteto-contr-a-gritos-de-bolsonaro-camara-adiavotacao-do-escola-sem-partido.shtml>; <https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/11/22/projeto-escola-sem-partido-avanca-na-camara-mas-votacao-e-adiada.ghtml>. Acesso em: 05 jun. 2022.

transmissão genética no sentido de que, embora seja basicamente conservadora, pode originar um tipo de evolução” (DAWKINS, 2001, p. 111[1976]), isto porque a transmissão cultural perpassa pelo acréscimo do ideário pessoal de cada transmissor/a. Melodias, ideias, “slogans”, modas do vestuário, maneiras de fazer potes ou de construir arcos são memes. Assim como os genes, é possível reproduzir cópias de memes, durante várias gerações, pois as ideias, também, buscam atingir o maior número de pessoas que as reproduzam, para, desta maneira, se perpetuarem (DAWKINS, 2001 [1976]).

Dawkins (2001 [1976]) compreendia os memes a partir de três características essenciais: longevidade, fecundidade e fidelidade. A primeira refere-se à capacidade gerenciada pelo meme que possibilita a produção de cópias de si mesmo, colocando-se como ponto de partida para que novos memes sejam replicados; a segunda assegura aos memes replicados a relação de semelhança com o seu original; assim, cópias são geradas, conservando os traços proeminentes do exemplar replicador. Já a terceira incide na sobrevivência dos memes ao longo dos tempos, o que possibilita a geração de uma diversidade de cópias, tendo, como consequência, o aumento das replicações.

Ao refletir sobre a longevidade desses fenômenos, Dawkins (2001 [1976]) destaca que é possível pensar os memes da mesma maneira como pensamos os genes, isto é, compreendendo-os como agente ativos, que trabalham, intencionalmente, para garantir sua sobrevivência. Porém, observa que o meme consegue ser mais forte que o gene, enfatizando que o ser humano pode morrer e seus genes, eventualmente, podem não mais existir, mas um meme solto no mundo como uma melodia, uma ideia, estará em algum lugar e, de alguma forma, poderá ser retomado, reelaborado e relançado no mundo, e isso configura sua imortalidade.

Quanto ao grau de fidelidade das replicações, Dawkins (2001 [1976]) observa que os memes não conservam, fielmente, sua proposta primária, já que, ao serem transmitidos, alterações são operadas, sucessivamente. O autor exemplifica através do que acontece com teorias científicas em que, muitas vezes, o/a pesquisador/a se utiliza de uma ideia base e a transmite, à sua maneira, injetando suas perspectivas. O autor observa que, assim como os genes, que nem sempre têm sucesso nas suas replicações, há memes que podem ganhar ou não um espaço de sucesso em replicagens, no meio social.

Ao estudar a propagação dos memes nas redes de *weblogs*, Recuero (2007) destaca essas características essenciais para os memes replicadores que foram descritas por Dawkins (2001 [1976]) e acrescenta o princípio do alcance, pois, para ela, a distância entre os

indivíduos implica na conexão, já que os “indivíduos próximos possuem laços sociais mais fortes e maior interação ao conectá-los, com um grau pequeno de separação. Indivíduos mais distantes podem estar conectados entre si por laços fracos ou por nenhum laço”. (RECUERO, 2007, p. 24). Esse distanciamento e/ou proximidade, segundo a pesquisadora, pode afetar o acesso e a interação dos/as leitores/as do meme, inclusive, no que concerne aos compartilhamentos e comentários.

Para exemplificar as características descritas por Dawkins (2001 [1976]) e reafirmadas por Recuero (2007), apresentamos o meme “Caneta Azul”⁸⁹, nome conhecido entre os meses de outubro e novembro de 2019, para fazer referência a um vídeo musical e ao cantor e compositor da música de mesmo nome, que ganhou sucesso a curto prazo nas redes sociais, principalmente, no *whatsapp*.⁹⁰ Inicialmente, era um viral que tomou os espaços das redes, mas que desencadeou, rapidamente, também, a criação de vários memes, pois houve muitas criações tendo como mote o “Caneta Azul”. Como podemos verificar através dos exemplos, a seguir:

⁸⁹ O Caneta Azul é a compreensão metonímica para o cantor e compositor Manoel Gomes e Caneta azul é o título da música que tem como refrão “Caneta azul, azul caneta/Caneta azul tá marcada com minha letra/Caneta azul, azul caneta/Caneta azul tá marcada com minha letra”. A letra completa encontra-se no link <https://www.letras.mus.br/manoel-gomes/caneta-azul/>. Acesso em: 23 dez. 2019.

⁹⁰ Mídia social de troca de mensagens (texto, vídeo, mensagens multimodais) é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS. Está disponível para smartphones, iPhone, BlackBerry, Windows Phone, Android e Nokia. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/alterjor/article/view/aj11-a05/aj11-a005.pdf>. Acesso em: 23 dez 2019.

Figura 21: Caneta Azul 1



Fonte: <https://labrego.net/citacoes/8477>.

Figura 22: Caneta Azul 2



Fonte: <https://labrego.net/citacoes/3902>.

Esse é um exemplar de meme que ganhou notoriedade rapidamente, mas que não parece gozar de muita longevidade, pois, com a mesma rapidez, deixou de ser republicado, ao ponto de hoje, menos de três anos depois de sua ampla divulgação, não ouvimos/vermos mais a expressão “Caneta Azul”. Isso constatado após fazer uma busca na internet.

É em função de exemplos como o citado, anteriormente, que Blackmore (1999, p. 17, tradução nossa), afirma: “memes são instruções para realizar comportamentos, armazenadas no cérebro (ou em outros objetos) e passadas adiante por imitação”⁹¹. No contexto da existência e perpetuação dos memes, a autora indica três elementos cruciais para sua evolução, a saber: a mutação, que está ligada à capacidade de o meme se modificar, possibilitando um aumento de chances para que a ideia se mantenha viva, mesmo sendo modificada; retenção, que se associa à capacidade de um meme permanecer no ambiente cultural; e a seleção natural, esta faz com que alguns memes sejam mais vistos e retransmitidos porque adaptam-se mais ao meio cultural em que se inserem, enquanto outros não conseguem se adaptar.

Ainda na esteira de que memes são produtos transmissíveis entre as pessoas, Heylighen e Chielens (2009) discutem o meme como um padrão cognitivo que é transmitido entre os indivíduos, que passam a ser os portadores de memes. Para Recuero (2007, p. 23), o meme é “um replicador, que se propaga através das pessoas, por imitação”. De acordo com Toledo e Almeida (2016, p. 239), “um meme pode ser compreendido como uma unidade de

⁹¹ Do original: “Memes are instructions for carrying out behaviour, stored in brains (or other objects) and passed on by imitation”. (BLACKMORE, 1999, p.17).

cultura, um comportamento ou uma ideia que pode ser passado de pessoa para pessoa através da imitação” e, no dizer de Knobel e Lankshear (2020, p. 88),

memes são padrões contagiosos de “informação cultural” que são transmitidos de mente a mente e são diretamente responsáveis por moldar e gerar mentalidades e formas significantes de comportamento e ação em um grupo social. Eles incluem coisas como bordões, vestuário ou moda em geral, estilos arquitetônicos, modos de fazer as coisas, ícones, *jingles*, *riffs* e batidas musicais e similares.

Diante de tantas definições, Shifman (2014) observa que há um problema central na memética⁹² que é o de criar um significado exato para o termo meme, já que, para ela, a definição dada por Dawkins (2001 [1976]) de ser o meme um transmissor de culturas e uma unidade de imitação parecia ser ambígua. A autora salienta, ainda, que podemos associar três características aos memes. A primeira relaciona-se às informações culturais que há nos memes e que são repassadas pessoa por pessoa; a segunda são os vários meios que ele se utiliza para imitação e, no caso digital, as pessoas podem espalhar os conteúdos, através deles, fazendo cópias e encaminhando-os e uma terceira característica seria sua variabilidade e difusão a partir da seleção e competição.

Conforme Guerreiro e Soares (2016, p. 190), a palavra meme, no contexto atual,

faz referência, especificamente, a algumas imagens que ora são postadas, sobretudo, nas redes sociais, sendo elas criações dos próprios usuários que mesclam uma situação – que obteve destaque nas mídias e de certa forma tornou-se memorável – com diversas frases cotidianas, que juntas se complementam e acabam tendo um significado, comumente humorístico.

Os autores destacam as atualizações pelas quais passam os memes, reconhecendo o valor das mídias sociais para que isso aconteça, visto que é através delas que se percebem os destaques dados a um determinado assunto e, também, por elas, que acontecem as divulgações de uma ideia sobre quaisquer conceitos, eventos, comportamentos através dos compartilhamentos.

A compreensão de meme, portanto, acompanha o ponto de vista inicial descrito por Dawkins (2001[1976]) de que os memes são transmitidos entre as pessoas e carregam, em si,

⁹² Memética é a ciência que estuda os memes, “A memética seria uma ciência capaz de aplicar a perspectiva do meme. Ao estudar um meme, deve-se salientar o que o torna um bom replicador, ou seja, o que o faz adaptado a uma determinada mente” Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732013000100011. Acesso em: 02 dez 2019.

ideias, comportamentos e expressões humanas, sendo um fenômeno que resulta de tudo que o ser humano pode pensar, construir e transmitir, utilizando-se das várias maneiras possíveis de se interconectar com os outros e, de alguma maneira, influenciar nossas condutas, pensamentos e atitudes, acrescentando aí, a ideia das remixagens.

Nesse sentido, faz-se importante reconhecermos o que destacam Chagas et al (2017, p. 182) ao afirmarem que a concepção de que meme é um texto de “cultura inútil” ou “besteirol” é uma compreensão distorcida justificada “em parte à ausência de estudos que se debrucem sobre o universo polissêmico dos memes”. Daí a necessidade de estudos que o tenham como cerne, sejam para identificar sua eficácia como texto, sejam utilizando-se como pano de fundo para compreender comportamentos linguísticos, sociais, econômicos, políticos, religiosos, ideológicos e culturais da vida humana, sejam, ainda, para compreender processamentos da nossa cognição, como o que aqui é proposto.

Posto isso, destacamos o que afirmam Toledo e Almeida (2016), observando que há, ainda, uma flutuação no que concerne à definição de memes. Conforme os autores, ainda, não se têm a noção de qual seria o substrato do meme. Para eles, os genes encontram sua sustentação em tiras de DNA, já os memes não encontraram sua definição como algo físico. Contudo, para Dennett (1990), o processo evolutivo dos memes só se deu em função da evolução dos animais que, ao criar o *homo sapiens*, possibilitou um espaço de construção e morada para os memes, fornecendo, também, meios para sua transmissão. Por isso “podemos assumir que, pelo menos em alguma fase de sua replicação, os memes precisam ser fisicamente armazenados nos cérebros”⁹³. (BLACKMORE 1999, p. 57, tradução nossa).

Assim sendo, compreendemos que a base física do meme seja o ser humano. Entendemos que a replicação dos genes e dos memes encontra no ser humano seu alvo e meio de sua realização. Enquanto o gene caminha de forma interna, sutil e até, imperceptível, os memes são uma parte visível do ser humano, eles marcam tempo, constroem culturas, ideologias, estabelecem relações, indicam meios de sobrevivência, lazer e de compreender o mundo, portanto, é uma maneira de o ser humano se manifestar e buscar sua perpetuação.

Como afirma Rees (2020, p. 488), “os memes se tornaram uma forma *on-line* onipresente na vida contemporânea. Como uma vasta gama de práticas sociais, eles refletem os modos progressivamente mais gráficos de comunicação e autoexpressão”. Dessa forma, vemos a expressão humana nas roupas, na arquitetura, nas artes, nas ciências, costumes e

⁹³ Do original: “First, we may assume that, at least at some phase in their replication, memes have to be physically stored in brains”. (BLACKMORE, 1999, p.57).

comportamentos, na tecnologia, enfim, em tudo que é sua criação e propagação. Ao fazer isso, o ser humano interage com o mundo e se coloca vivo a qualquer época da história da humanidade. É necessário reconhecer que nem todas as propagações encontram força e notoriedade nos vários contextos em que são divulgadas. O que leva uma ideia a ser difundida e bem aceita, talvez não cheguemos a uma explicação, mas está no âmbito da ideologia e do gosto de quem propaga e de quem a recebe, da maneira como foi divulgada e da acessibilidade dessa ideia. A pós-modernidade, dentre outras coisas, é marcada pela acelerada conexão e dinamismo das relações através do monopólio das mídias sociais, que revelam a condição instantânea e fluída das interações que encontramos no mundo virtual unindo imagens, palavras e sons para refletirem, contextualizarem, expressarem reações e incursões da realidade aparente.

Acreditamos que a obra de Dawkins (2001[1976]) seja a proposta seminal para o estudo dos memes, pois o autor já destaca características fundantes para esse fenômeno linguageiro-sócio-histórico-político-cultural. Os memes, como uma criação e retrato dos seres humanos, através deles e por eles, querem se perpetuar e, a partir das mutações que sofrem, prosperam, invadem os espaços, constroem nações, incorporam realidades, criam estereótipos, impõem valores, comportamentos e atitudes. Assim, atualizam-se ou se perdem no devir do tempo, posto que a contemporaneidade sobrevive dinamicamente, experienciando a fluidez dos acontecimentos, portanto, os interesses que movem o momento.

Entendemos que o meme faz parte de alguma entidade que assume especificações deliberadas pelos agrupamentos/classificações/nomeações feitas, no intuito de construir os significados — conceptualizações-categorizações. É assim que vamos encontrar níveis de prototipicidade para a identificação dos memes. Isso nos possibilita vislumbrar que há memes mais ou menos prototípicos. Como se sabe, meme, aqui, é compreendido como o texto que licencia sentimentos, ações, opiniões, teorias, criações, filosofias, contextos geo-sócio-político-ideológico-religiosos, compreensões; tudo isso sendo feito nos vários formatos e meios possíveis.

Dentro desse prisma, partimos da categorização de meme no seu sentido macro, à medida em que consideramos, como já dito, toda e qualquer ideia, comportamento exposto, que tenha expressivo compartilhamento, chegando às várias pessoas⁹⁴. Mas levando em consideração os modos como essas manifestações são expressas, encontramos a noção de

⁹⁴ Como veremos na seção 4 (Resultados), vamos apresentar memes mais prototípicos, outros menos, já que apresentam algumas variações quanto ao texto e as imagens (*template*).

gêneros textuais que, como observa Marcushi (2008), dizem respeito às várias maneiras como utilizamos a língua/linguagem nas suas diversas formas. Assim, afirma o autor que

[...] os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSHI, 2008, p. 155).

Nesse sentido, para o autor, um gênero textual sobrevive de sua forma, conteúdo, sua funcionalidade, seu propósito de existência, sendo “entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluídos” (MARCUSHI, 2008, p. 151). Assim, elegemos o meme digital, no nosso caso, aqueles veiculados no *Facebook*, para o desenvolvimento do nosso estudo. Por serem emergentes, precisam ser vistos, curtidos, comentados no tempo presente, *on-line*, dinâmico, versátil, portanto, um tempo que mostra a liquidez da contemporaneidade que o forma, e isso pressupõe, também, sucessivas alterações na ideia original.

A seguir, fazemos uma abordagem, de forma mais específica, dos memes no universo da cultura digital.

3.2.1.2 Os memes e a cultura digital

O estudo de memes pode abordar uma diversidade de questões, como as temáticas enfocadas e a ativação dos contextos em que se inserem, as imagens e as cores escolhidas, os formatos empregados e o instrumento utilizado para garantir-lhes projeção e visibilidade. Como já exposto anteriormente, nossa proposta aqui é apresentar e discorrer sobre o meme veiculado na internet, esse sistema de comunicação virtual que interconecta o mundo, fazendo-nos reconhecer a indestrinçável relação de seus elementos constitutivos no ciberespaço e que, nas palavras de Lévy (1999, p. 17)

[...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

O ciberespaço é o lugar para as diversas vias de conhecimento e tem o computador e os *smartphones* como instrumento principal de acesso. Nesse sentido, encontramos, também,

uma diversidade de estilos de aprendizagem que são compartilhados entre os seres humanos que navegam e constroem esse espaço expondo pensamentos, gostos, ideologias, fazendo emergir a cibercultura⁹⁵, de forma a ampliar e possibilitar a interatividade virtual.

De acordo com Souza e Lima (2021), no âmbito da cibercultura, os memes podem ter várias expressões, como notícias, vídeos, imagens, frases, ou seja, é uma forma usada para constituir e passar informação que seja:

- a) Intensamente transmitida pela mídia (notadamente, a mediada por computador),
- b) Rapidamente assimilada por usuários e
- c) Criativamente transmutada em outras mensagens que, por sua vez, poderão alimentar, no tempo e na rede, o ciclo expansivo de reprodução e evolução desses genes culturais. Entretanto, diferentemente de um gene, o meme se transmuta em novas mensagens por mecanismos intencionais de pessoas que, por meio de facilitadores como dispositivos tecnológicos e permissões de copyright, alteram os memes na intenção de melhorá-los ou de fazer com que um número cada vez maior de usuários de ambientes digitais o redupliquem, ampliando sua permanência no ciberespaço e, conseqüentemente, seu potencial comunicativo. (SOUZA; LIMA, 2021, p. 3524).

Vemos, então, a configuração do meme de internet, de acordo com Souza e Lima (2014), como um texto que possui uma dinamicidade intrínseca e que se atualiza, constantemente, a partir dos/as atores/atrizes envolvidos/as na sua produção-transmissão-retransmissão. Segundo Martino (2014), o espaço onde esses textos podem melhor se desenvolver é nas mídias digitais.

De acordo com Heylighen (1996), a internet possibilita às pessoas um contato direto e profícuo com os memes. Para este autor, a internet seria a principal aliada à manutenção dos memes no devir do tempo, já que eles podem continuar lá, mesmo sem o acesso constante. Nesse aspecto, Recuero (2007, p. 24) concorda com Heylighen (1996), ao afirmar que “memes propagam-se através das redes sociais na internet, impactando-as, a partir das interações entre os indivíduos”. O contexto das mídias digitais é propício para a exploração de memes. É lá onde eles encontram espaço para terem mais vida enquanto texto, já que, na internet, encontram visibilidade para serem compreendidos, compartilhados e, sobretudo, comentados. Daí a necessidade de buscar entender sua linguagem e função nas redes, visto que os memes, em sua maioria, são compostos por várias semioses, e alguns, como no caso

⁹⁵ ‘Cibercultura’ especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

dos que constituem o corpus da pesquisa empreendida, acionam uma configuração comunicativa integradora das linguagens verbal e imagética, caracterizando-se como multimodal. Em face disto, é necessário pensar como se configura esse novo formato de texto e de leitura.

Conforme observa Lévy (1996), os textos vão se atualizando em diversas cópias a partir de edições e exemplares diferentes e são essas formatações que atualizam as possíveis leituras. Isto porque, para esse pesquisador “o espaço do sentido não preexiste à leitura. É ao percorrê-lo, ao cartografá-lo que o fabricamos, que o atualizamos” (LÉVY, 1996, p. 36). Segundo o mesmo autor, se reconhecermos que o computador reúne os vários textos e imagens que o ser humano pode fazer uso, divulgando e interagindo de forma *on-line*, a partir do mundo digital, adentramos em um novo meio de criação e leitura. Mas se, apenas, tivermos o computador como um outro instrumento para a produção textual, usando sons e imagens, negaremos sua função cultural e o surgimento de gêneros que se atualizam na interatividade, a exemplo dos *memes* digitais.

Para Guerreiro e Soares (2016, p. 192), os memes fazem parte de um gênero digital que nos chama atenção pelo fato de seus criadores mesclarem situações que obtiveram uma certa repercussão no meio midiático, tornando-se viral. São utilizadas frases do cotidiano para criar um tom humorístico e de ironia, mas há, também, nos memes, uma crítica sócio-político-cultural que, como os autores salientam, servem como “um protesto virtual”. Os autores observam que a pós-modernidade sugere novos modos de práticas de linguagem através dos diversos modos semióticos que se juntam a *layouts*, fontes textuais e *softwares* que acessamos através da internet.

Nessa perspectiva, entendemos que a proposta de comunicação difundida pelos meios digitais difere, substancialmente, da maneira convencional que se utiliza do papel como veículo para efetivar essa comunicação. Mudam-se o formato, a escrita, a leitura, a compreensão e a interpretação das inúmeras mensagens que são veiculadas. Assim sendo, é importante reconhecer que essa mudança não se dá, apenas, em função do meio utilizado para estabelecer a comunicação, mas a partir do dinamismo da linguagem, dos objetivos propostos, da velocidade pretendida no que concerne à publicação e acesso às mensagens e, também, à maneira como os/as interlocutores/as darão sentido aos textos, acessando, por muitas vezes, um conjunto de linguagens que estão intercambiadas.

É dessa forma que estabelecer os limites de um gênero textual, veiculado na internet, não se configura como uma tarefa simples, já que suas linhas são tênues e harmoniosas,

impedindo-nos dizer até onde vai uma e onde começa outra. Consideramos que o meme, no contexto pós-moderno das mídias sociais, é caracterizado, primeiramente, pela imagem em seus vários aspectos (formato, cores, tonalidades, disposição) acrescida, em muitos casos, da modalidade verbal da linguagem, que, também, pode apresentar tamanhos, disposição, formatos que possibilitam inter-relações geradoras de sentidos para o texto. Tratamos, especificamente, dos memes digitais que utilizam a linguagem verbo-imagética e foram replicados no *Facebook*. Há, nas produções desses memes, uma mescla de elementos caracterizadores de vários gêneros textuais, a exemplo da caricatura, especificamente, charges e cartuns.⁹⁶

De “unidades propagadoras da cultura, os memes passaram a ser classificados como expressões narrativas construídas em formas de montagens que são compartilhadas *on-line* e que, rapidamente, difundem-se nas redes sociais”. (CALIXTO, 2017, p. 47-48). Vemos a contemporaneidade marcada pela desenfreada velocidade na disseminação de ideias, um crescente destaque para o meio utilizado para a propagação dos conteúdos. É nesse sentido que o meme de internet se fortalece. Nessa perspectiva, Shifman (2014, p. 18, tradução nossa) afirma que os memes

[...] podem ser mais bem entendidos como pedaços de informação cultural que passam de pessoa para pessoa, mas gradualmente se transformam em um fenômeno social compartilhado. Embora se espalhem em uma base micro, seu impacto é no nível macro: os memes moldam as mentalidades, as formas de comportamento e as ações dos grupos sociais⁹⁷.

A autora observa a influência dos espaços de linguagem que apresentam os memes como forma de manifestação humana, destacando a força pervasiva dos memes na vida das pessoas, já que, através deles, podem ocorrer transformações pessoais e sociais, rapidamente, pois conta com os meios digitais *on-line* para sua divulgação.

⁹⁶ Pesquisadores costumam colocar a charge e o cartum como gêneros que fazem parte da caricatura, esse gênero que, de acordo com Arbach (2007), caracteriza-se como uma manifestação crítica, “seria então aquela imagem em que se carregam os traços mais evidentes de um fato ou pessoa, com a finalidade de levar o riso. Charge é “a arte de caracterizar. Seu objetivo é a crítica humorística de um fato ou de um acontecimento específico. É a reprodução gráfica de uma notícia já conhecida do público segundo a ótica do chargista. Tanto se apresenta somente através de imagens quanto combinando imagem e texto. Sua ocorrência opera em cima de fatos reais e o conhecimento prévio do tema abordado na charge, por parte do leitor, é fator essencial para compreendê-la” (ARBACH, 2007, p. 210). Cartum “é uma anedota gráfica, uma crítica mordaz que manifesta seu humor através do riso. Faz referências a fatos ou pessoas, sem o necessário vínculo com a realidade representando uma situação criativa que penetra no domínio da invenção. Mantém-se, contudo, vinculado ao espírito do momento, incorporando eventualmente fatos ou personagens” (ARBACH, 2007, p. 212).

⁹⁷ Do original: “[...] memes may best be understood as pieces of cul-tural information that pass along from person to person, but gradually scale into a shared social phenomenon. Although they spread on a micro basis, their impact is on the macro level: memes shape the mindsets, forms of behavior, and actions of social groups”. (SHIFMAN, 2014, p. 18).

Pelo fato de a internet não ter, ainda, muito tempo de existência, Knobel e Lankshear (2020) destacam que não iremos encontrar um longo caminho para os memes disseminados através dela, colocando, assim, um entrave para a característica da longevidade, descrita por Dawkins (2001 [1976]). Entretanto, uma vez instaurada, a internet se mostra um potencial instrumento para viabilizar a longa duração de um meme, mesmo que, também, pelo dinamismo do movimento de suas transmissões contínuas, ela possa (e o faz) ofuscar mensagens em detrimento de outras. Como ainda salientam Knobel e Lankshear (2020, p. 98), “parece que a internet permite uma ampliação da vida útil dos memes”. Isto porque a internet possibilita as interações com o mundo e permite os vários acessos de pessoas, mesmo que, por muitas vezes, ela, também, possa interromper acessos, à medida que torna possível a eliminação de postagens através de seu apagamento.

O meme digital está entre o sério e o cômico, o real e imaginário, o passado e presente, nos comportamentos humanos, está, essencialmente, na cotidianidade, nos entremeios dos acontecimentos histórico-político-religioso-culturais das sociedades. Como já assinalado, é um texto multifacético que se forma na complexa relação das linguagens verbo-audiovisuais através de seus recortes que, simbioticamente, materializam dinamismo, velocidade e fluidez para produção, leitura, compreensão e interpretação desse texto. Sua principal característica é a síntese na abordagem dos conteúdos e, como afirma Carlixto (2017, p. 48), “os memes têm como característica fundamental a capacidade de sintetizar e referenciar os conteúdos e os discursos que circulam na sociedade”.

Nessa perspectiva, esses memes podem apresentar uma diversidade de interesses. Primeiro, seu propósito está atrelado ao conteúdo, à repercussão e importância deles para a sociedade no mundo *on-line* e às exigências da contemporaneidade. O segundo articula-se aos/às usuários/as das redes que direcionam a linguagem e o formato desses textos. Por serem produtos culturais, a produção memeval perpassa pela conjuntura política-econômica-histórica-religiosa e social, somada às particularidades ideológicas de seu/sua criador/a que observa seu entorno, de forma a identificar como as pessoas estão lidando com os eventos, ideias e comportamentos dos quais dispõem e se utilizam na vida diária. Associados a esses propósitos, o/a produtor/a do meme leva em consideração as imagens, cores, teor crítico e humorístico, a rede social para sua disseminação e a unidade lógico comunicacional que o texto se propõe para atingir seu público alvo.

É nesse aspecto que Knobel e Lankshear (2020, p. 121) afirmam que “muitos memes *on-line* contemporâneos parecem ser consequência de ideologias e espaços de afinidade já

consolidados”. De acordo com esses autores, as ideias já teriam sua vida no mundo pré-estabelecida e os memes *on-line*, apenas, reafirmam-nas e, muitas vezes, geram uma polarização nos grupos sociais, isto lhes confere uma atuação na vida das pessoas que pode ser positiva ou negativa.

Para Börzsei (2020, p. 509), o ano de 2012 foi o marco para a difusão dessa modalidade comunicativa *on-line*, a partir da página, no *Facebook*, “Nijmegen Uni Memes”, criada por um aluno da *Radboud University of Nijmegen*. Segundo a autora, os memes de internet possuem “conteúdo que se espalha *on-line* e se metamorfoseia ao longo do caminho” e seu estudo se dá a partir de momentos avulsos que compõem a história, isto permite a realização de abordagens de várias sincronias. Buscando fazer um rastreamento das origens dos memes de internet atuais, a autora encontrou elementos tecnológicos, sociológicos e culturais como centrais para sua criação e propagação, por isso afirma que “a internet serve como uma plataforma para compartilhamento, onde o meme pode migrar, alcançar outros e evoluir” (BÖRZEI, 2020, p. 518), visto que sua popularidade encontra-se na leitura feita pelos seus usuários, já que

mesmo em um nível bem baixo, mais e mais pessoas estão se envolvendo com as notícias e com o que está acontecendo em torno delas, na tentativa de dar sentido a tudo isso. A capacidade generativa dos memes de internet permite reações instantâneas e encoraja a viralidade, de forma que as pessoas podem comentar sobre as questões, eventos e personalidades mais atuais, assim como encontrar seu público respectivo. (BÖRZEI, 2020, p. 530).

É fato que a versatilidade de temas, situações e as inter-relações semióticas através dos vários modos de linguagem como imagem, cor, som, movimento, palavras e, por muitas vezes, o tom humorístico associado à disseminação de estereótipos, acrescido da crítica social, chamam a atenção das pessoas para as visualizações e interlocuções virtuais.

Feitas as observações sobre a história dos memes, de sua origem, desde Dawkins (1976[2001] ao meme digital, amplamente difundido no nosso tempo presente, na próxima subseção, trataremos das especificidades entre memes e virais.

3.2.1.3 *Virou meme ou viralizou na internet?*

É muito comum, no cenário atual, ouvirmos os enunciados “virou meme de internet” ou “viralizou na internet”, referindo-se a falas e expressões faciais de jornalistas, políticos, jogadores, atores, cantores, nomes conhecidos no mundo televisivo e digital, cenas de filmes,

novelas. São imagens, vídeos, figurinhas, *gifs*, músicas/hits/dancinhas e montagens que revelam estados emocionais, sensações, comportamentos e ideias que ganham proporções nacionais e até mundiais pelo número de compartilhamentos nas redes sociais. Dificilmente, passamos por um feed⁹⁸ de notícias das várias plataformas virtuais, a exemplo do *Facebook*, *Instagram*, *Whatsapp*, *Twiter*, *Pinterest* sem que vejamos algo que não esteja “bombando na web”. Mas essas constantes publicações nas páginas passam por uma inconstância na maneira de caracterizá-las como fazendo parte de um gênero digital específico. Assim, vivemos, nesse contexto, entre memes e virais.

Em vista disso, Martino (2014) observa que, embora memes e virais, muitas vezes, sejam vistos como sinônimos e difundidos da mesma maneira no ciberespaço, é importante citar diferenças entre eles. O autor destaca que, “enquanto os virais tendem a ser reproduzidos milhares de vezes em sua forma original, os memes geralmente são modificados de inúmeras formas no processo de replicação. (MARTINO, 2014, p. 179). Assim, o texto é viral pelas vezes compartilhadas, preservando sua originalidade, enquanto o meme sofre alterações durante o movimento de replicação. O meme implica um tipo de releitura e, portanto, uma “re-produção” a partir do texto original, a qual podemos ligar a um processo intertextual como o que acontece com a paródia. Dessa forma, reconhecemos os memes como textos imitantes e evolutivos como afirmado por Dawkins (2001[1976]) e, a partir do que afirma Shifmam (2014), os memes passam por reelaborações consideradas remixagens, como já destacado anteriormente.

Ainda de acordo com Martino (2014), memes e virais se assemelham quanto à simplicidade e o humor da mensagem, além da expressão de críticas sociais. Para ele, o comportamento dos virais vai depender do impacto que podem causar ao público que, possivelmente, é mais específico. Já os memes gozam de uma maior amplitude de acesso.

Chagas (2020, p. 32) destaca que há dificuldades para demarcar “o momento exato em que conteúdos que circulam na internet passam a ser reconhecidos como memes”. Encontramos uma linha tênue entre memes e virais, os dois fenômenos são diferenciados, apenas, pela mutação que os memes sofrem nas suas replicações, como já assinalamos. Ambos apresentam características básicas comuns, a exemplo da interconexão semiótica na sua produção, o objetivo de propagação de ideias em vários formatos de linguagem, difundindo culturas e ideologias através de compartilhamentos *on-line* e, também, podem ser

⁹⁸ O Feed de Notícias é uma lista de histórias da sua página inicial em constante atualização. O Feed de Notícias inclui atualizações de status, fotos, vídeos, links, atividade do aplicativo e curtidas de pessoas, Páginas e grupos que você segue no Facebook. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/help/1155510281178725>. Acesso em: 06 abr. 2022.

comentados e curtidos, o que lhes qualificam como textos interativos. Nesse sentido, os virais podem se tornar memes se, ao longo de sua existência, sofrerem mutações, em que pese a dificuldade para identificarmos os limites entre essas duas manifestações digitais, já que precisamos ter acesso a todas as postagens para averiguarmos suas possíveis alterações no caminho de suas publicações.

Para ilustrarmos como um viral pode se tornar um meme, tomemos como exemplo o depoimento da Dra. Nise Yamaguchi, à CPI da Covid-19, no dia 01 de julho, ao ser questionada pelo Senador Otto Alencar (PSD-BA) sobre doenças causadas por vírus⁹⁹. Podemos dizer que, ao mesmo tempo que a mensagem com a resposta da médica viralizou, memes foram criados fazendo referência a esse depoimento e, ainda, fazendo uma relação intertextual com outro viral/meme.

Figura 23: O que é vírus?



Fonte: <https://museudememes.com.br/collection/cpi-da-covid-nise-yamaguchi>.

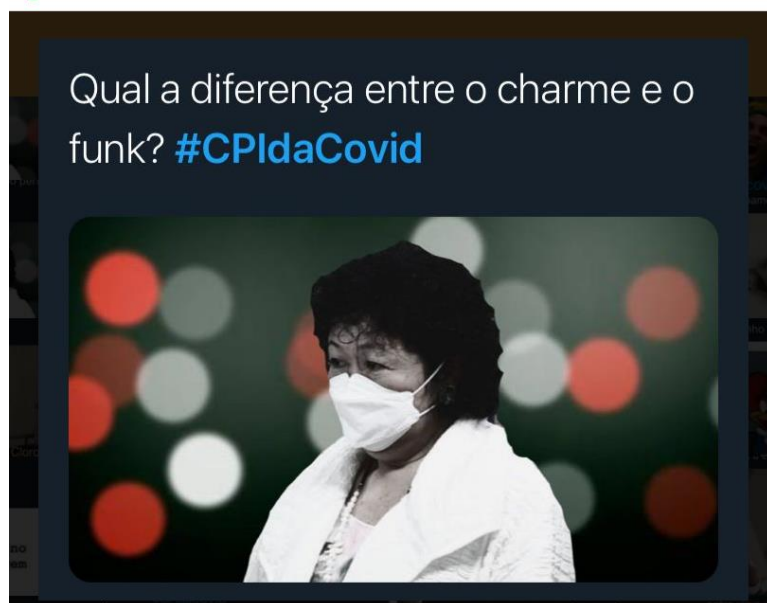
⁹⁹ Transcrevemos, aqui, parte da arguição do Senador Otto Alencar à Dra. Nise Yamaguchi, na CPI da Covid-19, no dia 01 de julho de 2019: "A senhora sabe dizer para mim qual a diferença entre um protozoário e um vírus?", perguntou o senador diversas vezes. Após não responder inicialmente, ela disse que "os protozoários são organismos celulares e os vírus são organismos que tem um conteúdo de DNA ou de RNA". O objetivo de Alencar era questionar a recomendação de ivermectina, um vermífugo, que também integra o "tratamento precoce" contra a covid-19, sem comprovação científica. O senador não considerou a resposta da médica satisfatória, e afirmou que "uma medicação para protozoário nunca cabe para vírus". "A senhora não sabe nada de infectologia", disse Alencar. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/os-principais-pontos-do-depoimento-de-nise-yamaguchi/a-57750617>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Figura 24: #CPIdaCovid 1



Fonte: <https://museudememes.com.br/collection/cpi-da-covid-nise-yamaguchi>.

Figura 25: #CPIdaCovid 2



Fonte: <https://museudememes.com.br/collection/cpi-da-covid-nise-yamaguchi>.

A figura 23 (imagem ao lado) estabelece uma relação intertextual com um outro evento/texto que foi registrado, no ano de 2015, em uma reportagem sobre os funcionários da Assembleia Legislativa de Goiás (Alego) que apareciam, apenas para baterem o ponto e não cumpriam o expediente. Ao entrevistar uma



servidora sobre essa questão, a senhora diz não saber do que se trata e foge. A repórter segue atrás, correndo também e a chamando: “Senhora!”, “Senhora!”¹⁰⁰. Foi uma história que viralizou e se tornou meme, como podemos observar através dos exemplos a seguir:

Figura 26: Senhora, fala comigo!



Fonte:

<https://g1.globo.com/goias/noticia/2015/09/imagens-da-servidora-que-bate-o-ponto-e-foge-viram-piada-na-web.html>.

Figura 27: Senhora, senhora, senhora!



Fonte:

<https://g1.globo.com/goias/noticia/2015/09/imagens-da-servidora-que-bate-o-ponto-e-foge-viram-piada-na-web.html>.

A história da senhora entrevistada sofreu alterações de contextos e a expressão “Senhora, Senhora” foi utilizada em várias situações, sendo, inclusive, retomada no contexto da Pandemia de Covid-19, a partir do depoimento da Dra. Nise Imaguchi para a criação de outros memes, como vimos anteriormente, o contexto do depoimento da Dra. Imaguchi foi alterado sendo usado com outras imagens e situações.

Em vista disso, compreendemos que um viral pode se tornar um meme e, segundo Almeida e Santos (2020), os memes, materializados, podem ser reconhecidos, também, como virais. E para saber se os textos sofreram remixagens, no devir de suas replicações para assim categorizá-los como memes, já que tanto os virais quanto os memes precisam cair na rede e receberem aceitação dos/as internautas a partir de republicações, somadas às curtidas e comentários, será necessária uma busca cuidadosa na internet.

Na próxima subseção, nossa abordagem é sobre a tipologia dos memes de internet.

¹⁰⁰ Disponível em: <http://g1.globo.com/goias/noticia/2015/09/imagens-da-servidora-que-bate-o-ponto-e-foge-viram-piada-na-web.html>. Acesso em: 12 out 2021.

3.2.1.4 Por uma tipologia memeal

Oliveira Neta (2016) identifica os gêneros meméticos, afirmando que “os memes da internet mesmo em suas idiossincrasias, de modo geral, seguem um mesmo caminho na sua criação, rotas que podem ser pensadas de fato como gêneros” (OLIVEIRA NETA, 2016, p. 86). Em seu estudo, a autora reconhece cinco tipos de memes, a saber: desenhomemes, textomemes, fotomemes, videomemes e *image macros*. Destacando que há uma maleabilidade dessas tipologias, já que, por muitas vezes, os memes, em seus vários tipos, misturam-se, ao ponto de estabelecer uma dificuldade para suas caracterizações.

Sobre os desenhomemes ou tirinhamemes, Oliveira Neta (2016) indica que esse tipo é caracterizado por se apresentarem em quadros, como acontecem com as tirinhas, e demonstram não terem a intenção de formarem desenhos com traços bem delineados, são considerados por ela grosseiros e com interferências, como podemos observar no exemplo a seguir:

Figura 28: O que queremos?



Fonte:

<https://www.facebook.com/303597456517504/photos/a.303600166517233/410821935795055/?type=3&theater>.

Vemos que o exemplo da figura 28 apresenta características similares às descritas por Oliveira Neta (2016) para os desenhomemes. Identificamos a não preocupação com o delineamento, embora não se percebam traços propriamente grosseiros, além de serem notórias as divisões dos quadrinhos como acontecem nas tirinhas, ao apresentarem suas narrativas.

Já os textomemes são aqueles que possuem um “código escrito e [...] um formato de texto pré-estabelecido, vão sendo replicados, reapropriados, recontextualizados”. (OLIVEIRA NETA, 2016, p. 90). Segundo a autora, é a forma memética mais utilizada, pois o mundo da

web costuma fazer uso da linguagem verbal, criando seu próprio código, utilizando-se de brincadeiras, bordões e frases feitas. Santaella e Lemos (2010), ao refletirem sobre o *Twitter*¹⁰¹, como uma rede social mais particularizada e diferente das demais, indicam que nela os memes textuais encontram um espaço propício para propagação, principalmente, pelas *hashtags*¹⁰². Como feito por Oliveira Neta (2016), trouxemos exemplos de textomemes publicados no *Twitter*, como podem ser observados a seguir:

Figura 29: Eu no grupo das minhas amigas



Fonte: <https://m.facebook.com/memestwitter/posts/3783291845078411>.

Figura 30: Eu tentando não ser grossa



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/422423640030836532/>.

¹⁰¹ O Twitter é um microblog, uma ferramenta que permite atualizações rápidas e curtas e, se possível, a partir de uma multiplicidade de suportes diferentes. Disponível em: http://repositorio.uscs.edu.br/bitstream/123456789/114/2/Twitter_Microblog%20e%20Rede%20Social2.pdf. Acesso em: 18 dez 2019.

¹⁰² “Indexadores de temas, tópicos e/ou palavras-chave que agregam todos os *tweets* que as contêm em um mesmo fluxo, onde é possível observar a formação de uma comunidade ao redor do uso específico da *#hashtag*” (SANTAELLA; LEMOS, 2010, p. 108).

Esses são exemplos de textomemes que exploram o humor, às vezes, trazendo inadequações ortográfica e geográfica. É possível observar o número de curtidas e, principalmente, o número de *retweets*¹⁰³ e remixagens, o que indica a disseminação da mensagem e a insere no mundo dos virais e dos memes.¹⁰⁴

Outra tipologia, descrita por Oliveira Neta (2016), é a dos fotomemes ou fotomontagens, que se utiliza do editor de imagens *Photoshop*¹⁰⁵, para gerar o humor a partir da alteração das fotografias recortadas e/ou justapostas, o que propicia a criação de outros contextos e valores, fazendo emergir novos sentidos, diferentes da foto original. “Nesse sentido, elas são “exploráveis”, posto que podem tanto receber outras camadas imagéticas quanto ser realocadas para outros cenários, denotando o aspecto lúdico da sua feitura”. (OLIVEIRA NETA, 2016, p. 92). Assim, encontramos readaptação de imagens em novos contextos, como podemos observar no meme que se segue:

Figura 31: Eu não assisti



Fonte: https://www.purepeople.com.br/noticia/-oscar-2016-gloria-pires-vira-meme-apos-comentarios-resumidos-na-transmissao_a103499/1#m1359014.

¹⁰³ De acordo com Recuero e Zago (2012), os retweets (ou RTs ou retuítes) é uma prática que “consiste na reprodução de algo que alguém disse ou postou, com o crédito a quem originalmente publicou a mensagem”. Disponível em: <http://www.raquelrecuero.com/arquivos/recuerozagocompos2011.pdf>. Acesso em: 18 dez 2019.

¹⁰⁴ Como os exemplos foram retirados a partir do site de busca Google, não temos como apresentar o número de curtidas e retweets.

¹⁰⁵ “O *software Photoshop* é um aplicativo direcionado à edição de imagens.” Disponível em: <https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/2017/page/apostphotoshop1.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

Figura 32: Curti sim



Fonte: https://www.purepeople.com.br/noticia/-oscar-2016-gloria-pires-vira-meme-apos-comentarios-resumidos-na-transmissao_a103499/1#m1359019.

Nos exemplos 31 e 32 apresentados, anteriormente, observamos a relocação da foto da atriz Glória Pires durante a apresentação da entrega do Oscar, na TV Globo, em 2016. A performance da atriz, através de comentários como “Bacana”, concordo”, “Médio” e “Não assisti”, caiu na internet e muitos memes foram criados relocando várias de suas fotos, durante a premiação, a exemplo desta que se encontra nos memes, antes apresentados. Ainda é possível vermos essa mesma imagem com uma outra expressão verbal, compondo um novo meme, ou uma outra imagem para estabelecer a relação do que está exposto verbalmente.

Quanto aos videomemes, podem abordar temas mundiais ou locais e, de acordo com Oliveira Neta (2016), são vídeos caracterizados por dublagens, algumas paródias e remixagens.

Figura 33: Tô nem aí



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=oQTbCZbH-v4>.

No dia 25 de janeiro de 2019, durante uma forte chuva, no Rio de Janeiro, Ana Beatriz, de seis anos, foi repreendida pela sua irmã mais velha por estar usando o celular no momento em que relampejava. Ana Beatriz responde, gritando: “TÔ NEM AÍ” e sai de casa, gravando no celular e dizendo “Tá chovendo pra caraca! Olha o relampiano”. A reação de Ana Beatriz viralizou e se tornou meme na Internet, sendo repetido e remixado por diversas pessoas. A frase usada pela menina Ana como resposta foi usada, inúmeras vezes, em várias situações por outras pessoas. Podemos dizer que ele, inicialmente, era um viral, mas possibilitou a criação de memes, já que a reação de Ana Beatriz foi utilizada/remixada por várias pessoas/personagens em diversas situações. Como observa Oliveira Neta (2016), os vídeomemes podem apresentar uma ideia de nível mundial ou local, como no exemplo 33, antes apresentado, que encontra versões em memes publicados no YouTube, como é possível ver exemplificado nos vídeomemes *Tô nem aí (MEME) – Mc Doni – Te amo sem compromisso* (https://www.youtube.com/watch?v=s5jtuf_P7Bk), *Tô nem aí – AtilaKw Remix* *Tá chovendo pra caraca* (<https://www.youtube.com/watch?v=0viUWLWk-UY>).

Por fim, os memes tipo *image macros* que se configuram como os mais simples e mais usados. Conforme a autora, eles são criados e difundidos facilmente, além de possuírem apelos visuais que possibilitam apreender rapidamente seus conteúdos. Além do mais

podemos caracterizar estruturalmente o image macro como um texto em caixa alta, em uma fonte Impact branca com sombreamento preto, superposto a uma imagem – quase sempre para fins de humor, o que não impede, claro, o uso de outras tônicas. É importante ressaltar que esse jogo memético consiste tanto em adicionar o mesmo texto a várias imagens quanto “remixar” uma mesma imagem com diferentes textos, ou seja, há o pressuposto da permanência de um template¹⁰⁶ imagético ou textual. Esses image macros têm seus templates, bem como suas referências intertextuais, extraídos de diversas fontes, tais como: vídeos, fotografias, desenhos, filmes, seriados, videogames, comerciais, notícias, Internet etc – a criatividade é absolutamente ilimitada nesse sentido. (OLIVEIRA NETA, 2016, p. 98).

Vemos que os memes *image macros* encontram uma maior disseminação nos meios digitais devido à sua simplicidade tanto para sua produção quanto para seu acesso, leitura, compreensão e interpretação, além de apresentarem uma mescla de referências a outros textos. Isto amplia as maneiras utilizadas pelos/as atores/atrizes da comunicação para

¹⁰⁶ Um *template* é um modelo a ser seguido, com uma estrutura predefinida que facilita o desenvolvimento e criação do conteúdo a partir de algo construído a priori. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/o/39828>. Acesso em: 11 dez. 2019.

acionarem os textos/trechos aos quais eles estabelecem ligação, já que são expressões extraídas de várias fontes. Na perspectiva de Oliveira Neta (2016), esses tipos de memes comunicam fácil e de forma rápida, isto porque, segundo a autora, esta seria, talvez, a melhor maneira de compor uma ideia para disseminá-la, gerando as relações de afeto. Vejamos alguns exemplos:

Figura 34: Meu Deus



Figura 35: Me solta



Figura 36: Me segura



template é replicado, usando vários temas e situações. “Eles correspondem a uma indefectível estrutura imagética-textual que, dentro dessa dialética, carrega uma qualidade icônica”. (OLIVEIRA NETA, 2016, p. 97. Grifos da autora). Segundo Oliveira Neta (2016), para realizar as edições desses memes, há sites e aplicativos que se tornaram ferramentas essenciais, para fazer a seleção ou *upload*¹⁰⁷ das imagens a serem utilizadas e acrescentando-se uma caixa de texto. O que tornou, de acordo com a autora, a feitura desses memes uma ação mais simples e quase automática, não exigindo um alto nível de letramento digital nem sobre memes.

Com base nas afirmações feitas até aqui, é possível observarmos que a maioria dos memes que compõem o corpus desta Tese encontram-se nesse enquadre de *image macros*,

¹⁰⁷ De forma genérica, *upload* refere-se à ação de transferir arquivos e dados de qualquer tipo, como imagem e vídeo de um computador para outro. “Na prática, quando você navega pela Internet, está o tempo todo fazendo *downloads* e *uploads*, ou melhor, enviando e recebendo arquivos e informações”. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/05/o-que-e-upload.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

pois segue um *template* remixado a partir de várias fontes textuais que envolvem a imagem e o texto verbal de forma a estabelecer uma inter-relação entre si.

Apresentamos, na próxima subseção, os critérios para a constituição do corpus.

3.2.2 Critérios para a constituição do corpus

A composição do corpus foi um dos nossos desafios, pois, como já mencionado, a pesquisa realizada partiu de um corpus formado por memes verbo-imagéticos emergentes no universo digital, que se propaga com muita velocidade e, por vezes, confundem-se com os virais. Diante dessa questão, nosso primeiro passo, após a decisão de trabalharmos com memes de internet, publicados no *Facebook*, foi construirmos nossa compreensão sobre esses textos multimodais.

Com a definição do objeto de estudo e o gênero do texto, fomos em busca das páginas do *Facebook*. Visitamos duas páginas – *Escola Sem Partido e Professores Contra o Escola Sem Partido*. A escolha das páginas se deu em função de, já no título, fazerem referência direta ao PESP, sendo que uma indicava apoio ao movimento/programa, enquanto a outra era-lhe contra.

Nossa intenção era montar o corpus com exemplares de textos publicados nas duas páginas para que pudéssemos realizar um estudo comparativo. Entretanto, ao fazermos uma busca na página *Escola Sem Partido*, não encontramos postagens de memes nos anos de 2017 a 2019, apresentando o/a professor/a conceptualizado/a. Assim, conforme mencionamos na Introdução, o corpus foi constituído a partir dos memes publicados na página do *Facebook*, *Professores contra o Escola sem Partido*.

Também como já salientamos, o critério de escolha dos memes levou em consideração os textos publicados no período de 01 de janeiro de 2017 a 31 de dezembro de 2019¹⁰⁸ que apresentassem o domínio-alvo professor/a conceptualizado/a direta ou indiretamente, período escolhido por ter sido marcante para as discussões acerca de PL, no Congresso Nacional, na perspectiva do PESP, como já especificado, anteriormente.

É importante destacar, também, o fato da nossa busca ter sido por memes (textos multimodais) e não conceptualizações multimodais, o que nos possibilitou encontrarmos memes que instanciaram conceptualizações de professor/a ativadas tanto a partir da multimodalidade quanto da monomodalidade, como ilustramos na seção 2, subseção 2.6.1.1.

¹⁰⁸ Esse período coincidiu como os dois primeiros anos de entrada no Doutorado.

Quanto à caracterização da página *Professores Contra o Escola Sem Partido*, não encontramos a informação de quando foi criada, o fato é que ela teve sua primeira publicação de foto de capa (imagem a seguir), no dia 22 de agosto de 2015.

Figura 37: Professores Contra o Escola Sem Partido



Fonte: <https://www.facebook.com/contraoescolasempartido/photos/a.1500493266909651/1500493193576325>.

A página possui 96.378 (noventa e seis mil trezentos e setenta e oito mil) seguidores/as. Como parte de sua descrição, encontramos:

Esta página reúne todos aqueles que estão se mobilizando contra o Programa Escola Sem Partido e em defesa da autonomia docente e de uma escola democrática!

REGRAS DE CONVIVÊNCIA:

- Comentários devem dialogar com o tema do post;
- Educação nos debates travados;
- Agressões de qualquer tipo não serão toleradas;
- Discursos de ódio e/ou apologias a discursos de ódio não serão tolerados.¹⁰⁹

Para garantir o acesso aos textos assim como foram postados, já que a página pode sofrer alterações, a exemplo de exclusão de postagens e cancelamentos, fizemos um *print* da postagem, onde constam o nome da página, data de publicação, número de curtidas, comentários e compartilhamentos (anexo).

Terminada essa fase, tivemos um conjunto de nove memes, dois deles apresentam o mesmo *template* (ver meme 01 e 02). Como mencionamos na subseção 2.6, selecionamos os memes que apresentaram o/a professor/a conceptualizado/a, publicados no período já indicado. Diante dessas definições, partimos para o estudo, o qual elencamos, a seguir, os procedimentos que nortearam a identificação das conceptualizações de professor/a ativadas

¹⁰⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/contraoescolasempartido/about>. Acesso em: 04 mar. 2022.

pela relação imago-linguísticas e os diversos contextos que proporcionaram a constituição desses memes, a fim de entendermos os padrões de organização, as estruturas e, assim, ativarmos as possíveis leituras e entendimentos dessas conceptualizações.

3.2.3 Critérios para o estudo do corpus

Uma vez constituído o corpus, passamos para os procedimentos adotados para a realização do estudo, com vistas à identificação e compreensão dos fenômenos cognitivos que nos dispusemos a estudar. Para a realização dessa etapa, tivemos como base os passos dados por Santana (2019) com algumas adaptações:

1 - Leitura, na íntegra, de todos os memes. Leitura atenta dos memes para entender os contextos abordados em cada um e identificação dos domínios conceptuais.

2 – Identificação das partes dos memes nas quais foi possível ativar a conceptualização de professor/a. Identificação das expressões verbo-imagéticas e/ou verbais que instanciaram as conceptualizações de professor/a e especificação do/s modo/s que licenciaram essas conceptualizações.

3 – Estudo de cada ocorrência identificada nos memes. Para identificação do domínio mais geral ativado e dos outros fenômenos cognitivos estudados. Reconhecimento dos fenômenos cognitivos (*frames*, metáforas, metonímias e esquemas-I) que foram ativados através da leitura dos textos.

4 – Compilação de todas as formas de conceptualização de professor/a identificadas nos memes. Para a discussão dos resultados, agrupamos os contextos de todos os memes, considerando o domínio principal ativado, os *frames*, as metáforas e metonímias instanciadas e os esquemas-I que as estruturam. Assim, os memes que ativaram a mesma metáfora foram organizados dentro de um mesmo domínio. E, para apresentar o estudo, seguimos a ordem cronológica de publicação na página, para observarmos a sequência temporal de conceptualizações, já que os anos de 2017 a 2019, como aqui já observado, foram marcantes para a movimentação de PL que intentavam instituir o PESP nas escolas. Assim, pudemos acompanhar as conceptualizações através da sequência temporal durante esses anos.

5– Discussão dos resultados. Nesta etapa, fizemos o estudo individual dos memes, partindo do domínio geral ativado, seguido da ativação do *frame* que licencia as conceptualizações e da identificação e comentários sobre os mapeamentos metafóricos e metonímicos que foram instanciados e dos esquemas-I que os estruturam. Logo após, agrupamos os memes que

fazem parte dos mesmos domínios e *frames* ativados. Esse estudo foi realizado recorrendo às diversas áreas do saber para estabelecer as possíveis inter-relações, levando em consideração os elementos formadores do texto, a exemplo das imagens, formatos, disposição do texto verbal, tamanho dos elementos apresentados, além dos vários contextos (geo-sócio-histórico-político-cultural-religioso-ideológico) que emergiram durante esse processo interpretativo. Para a organização desta fase da Tese, adotamos as seguintes etapas:

- a) **Apresentação do meme:** Informações sobre a data de publicação na Página *Professores Contra o Escola Sem Partido*, número de curtidas, comentários e a categoria, a qual o meme está inserido (*image macro*, desenhomeme, textomeme, fotomeme);
- b) **Identificação dos fenômenos conceptuais ativados através dos memes:** nessa parte, identificamos os domínios, *frames* e os processamentos metafóricos, metonímicos e esquema-imagéticos ativados através dos memes. Apresentamos esses fenômenos conceptuais demonstrando como cada um foi ativado, seguida dos comentários finais acerca das conceptualizações e dos contextos ativados.
- c) **Contextualização:** nesta etapa, fazemos uma discussão sobre os contextos ativados nos memes, a partir da identificação dos domínios alvo e fonte, apresentando os principais *frames* ativados através dos memes, buscando compreender o papel de cada um para a composição do meme, além da identificação do tipo de conceptualização (monomodal ou multimodal) demonstrando os modos que ativaram os domínios. Ainda nesta etapa, especificamos a categoria da conceptualização (Alvo Verbo-visual é fonte Verbal, Alvo Inferência Verbo-visual é Fonte Verbal, Alvo Inferência Verbo-visual é fonte visual, Alvo Inferência Verbo-visual é Fonte Inferência Verbo-visual, Alvo Inferência Verbo-visual é Fonte Inferência Verbo-visual, Alvo Inferência Verbo-visual por Fonte Inferência Verbo-visual, Alvo Verbal é Fonte Verbal e Alvo Inferência Verbal é Fonte Verbal).

Cumpramos ressaltarmos que as discussões para a compreensão dos memes perpassam pela interdisciplinaridade. Nesse sentido, no decorrer dos comentários, traçamos paralelos com as linhas transversais evocadas a partir dos *frames* que foram ativados nos contextos dos memes. Por exemplo, um meme que ativa o *frame Kama sutra*, buscamos contextualizações concernentes ao livro, no tear da discussão, para que esta apresente uma visão sistêmica sobre a possível utilização do *frame* no meme.

5 – Interpretação dos resultados. Ao final do estudo dos memes, fizemos uma discussão geral sobre as conceptualizações monomodais e multimodais, os modos que as ativaram e a indicação das relações semióticas encontradas nos fenômenos cognitivos ativados. Nesta parte do texto, operacionalizamos uma abordagem especificando os princípios da TC para a compreensão dos memes e das conceptualizações. Com o intuito de apresentar um resumo das conceptualizações, fizemos um quadro constando os memes com os respectivos domínios mais gerais, os *frames*, metáforas, metonímias e esquemas-I encontrados, seguindo a ordem de apresentação do estudo. Nesse quadro, lançamos, apenas, os processamentos de conceptualização referentes ao domínio-alvo professor/a, já que é o nosso objeto de estudo. Ainda nessa etapa, apresentamos uma discussão geral sobre as conceptualizações de professor/a encontradas, com destaque para a metáfora e metonímia geral e as categorias que o/a memista enquadrava o/a professor/a, com vistas a justificar tais conceptualizações e categorizações.

Evidenciamos, portanto, que todos esses itens, antes apresentados, estiveram em consonância com a proposta de Almeida (2018b, p. 302-303) de, após a leitura do corpus, suceder o estudo respondendo às questões: 1) Como o/a professor/a foi conceptualizado/a nos memes?

2) Como a ecologia inter-relaciona-se a tal conceptualização 3) Como acontecem as inter-relações entre os diferentes modos semióticos nessa conceptualização? 4) Como mecanismos de conceptualização – MCIs metafóricos, metonímicos, imago-esquemáticos – interconectam-se nessa conceptualização? 5) Como funcionam padrão de organização (forma), estrutura (matéria) e processo nessa conceptualização? 6) Como acontece a emergência do significado multimodal a partir da ordem/desordem/ordem?

É importante destacar que o estudo que realizamos, como mencionamos, anteriormente, exigiu-nos um trabalho interdisciplinar, seja com os subsídios das teorias de base cognitiva como a LC/SCSH, a TMMC, TMCI, TMM, seja com a TC que, também, se manifesta compreendendo e defendendo as inter-relações, a interdisciplinaridade, o que nos permitiu recorrer às necessárias alusões à História, Pedagogia, Biologia, Psicologia, Sociologia, Filosofia e Política para emprendermos um estudo que vai além da identificação dos fenômenos cognitivos, buscando não decompor as partes para entender o todo, mas a partir da ideia sistêmica dos vários cenários e fenômenos e dos princípios da complexidade presentes, na composição dos memes, para chegarmos às interpretações e inferências que fizemos nas sistematizações dos resultados.

Apresentamos, na sequência, as notações e convenções que utilizamos no decorrer da produção desta tese.

3.2.4 Notações e convenções

- O nome da rede social *Facebook* e da página *Professores Contra o Escola Sem Partido* e do site *Programa Escola Sem Partido* são escritos em itálico;
- A exposição dos memes foi feita através da seguinte estrutura: primeiro a numeração, por ordem crescente, seguida do título. Como a maioria deles não é intitulado, colocamos o nome da página, seguindo a notação: Meme 01 - *Professores Contra o Escola Sem Partido*.
- O número de curtidas e compartilhamentos demonstrado se deu considerando o dia de publicação dos memes e o nosso último acesso à página, no dia 28 de setembro de 2021.
- Conforme a convenção de Lakoff e Johnson (2002[1980]), apresentamos as metáforas, metonímias, esquemas-I, domínios da experiência e *frames* em caixa alta, a exemplo de PROFESSORA/A É DOCTRINADOR/A, PARTE PELO TODO, CENTRO-PERIFERIA, RELIGIÃO e DOCTRINAÇÃO, respectivamente).
- As expressões verbais extraídas dos memes e copiadas no corpo do texto estão entre aspas duplas (“Ele quer doutrinar teu filho para virar gay e comunista”) e as formas linguísticas que ativaram os domínios, *frames* e esquemas-I, entre aspas simples (‘professor fazendo seu trabalho’).
- Para a apresentação do estudo dos memes, consideramos, inicialmente, os domínios que acionaram os *frames* para estudo das conceptualizações. Assim, lançamos a contextualização de cada domínio seguida da discussão dos *frames* considerando as definições dicionarizadas.
- Após a discussão dos *frames*, apresentamos os memes seguindo a ordem cronológica de publicação de cada um.
- Embora os memes 01 e 02 sejam, pela ordem, o primeiro e o último meme a serem publicados na página (18 de janeiro de 2018 e 05 de dezembro de 2019, respectivamente), foram discutidos juntos por uma questão didática, já que apresentam o mesmo *template* e se assemelham na temática, cores, imagens e conceptualizações, apresentando, basicamente, os mesmos *frames*.

- Quanto à exposição do estudo dos memes, seguimos as etapas expostas no item 5 (discussão dos resultados), subseção 3.2.3.
- No que concerne à explanação dos fenômenos cognitivos encontrados, primeiro fizemos a exposição do domínio ativado, seguido da descrição dos memes, dos domínios alvo e fonte, das metáforas, depois as metonímias e, em seguida, os esquemas-I que as estruturam, todos expressos em caixa alta.
- Os exemplares de memes utilizados na discussão teórica foram identificados como figuras e aqueles que compõem o corpus da Tese são assinalados como memes.

Uma vez estabelecidos os procedimentos metodológicos, antes esclarecidos, passemos, na próxima seção, ao estudo do corpus. Momento em que fazemos a apresentação dos memes, com os fenômenos cognitivos encontrados, seguida da interpretação.

4 RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos os resultados do nosso estudo para compreendermos os processos de conceptualização de professor/a, licenciados a partir dos memes coletados na página do *Facebook Professores contra o Escola Sem Partido*. Para tanto, fazemos uma contextualização sobre os domínios que ativaram essas conceptualizações e os *frames* acionados para compreendê-las em uma perspectiva cognitiva sócio-histórica, considerando a HTP, estabelecendo inter-relações no que concerne às dimensões geo-sócio-histórico-político-ideológico-religioso-cultural.

O estudo, como já explicitado na metodologia, parte da exposição dos memes, através dos domínios e *frames* ativadores das conceptualizações, seguido da identificação das metáforas, metonímias, esquemas-I e a contextualização sócio-histórico-político-cultural. Logo após, apresentamos as discussões, levando em consideração os princípios da complexidade. Encerramos a seção com considerações gerais sobre as conceptualizações encontradas, estabelecendo as inter-relações entre os domínios.

A partir da leitura cuidadosa dos memes, identificamos os domínios que emergiram através deles para que, assim, desenvolvêssemos o nosso estudo. Dessa forma, foram acionados três domínios que nortearam a apresentação dos resultados. O primeiro deles é o domínio RELIGIÃO, apresentado em 4.1; na sequência, discutimos, em 4.2, o domínio POLÍTICA e, por fim, em 4.3, o domínio SEXUALIDADE. A partir da ativação desses domínios, verificamos uma inter-relação entre eles e a maioria dos *frames* ativados por eles, por considerarmos que as conceptualizações em pauta se encontram orientadas por ideologias políticas, como expusemos na seção 1, subseções 1.4, 1.4.1 e 1.4.2 e, de forma específica, na subseção 1.4.3 em que discutimos as bases religiosas do ESP. Verificamos uma integração entre esses dois domínios, como será possível observar no estudo do corpus.

Na próxima subseção, discorreremos sobre o domínio conceptual RELIGIÃO.

4.1 DOMÍNIO RELIGIÃO

O dicionário Houaiss (2011, p. 809) apresenta o vocábulo religião como um substantivo feminino, conceituando-o como

[...] crença na existência de uma força ou forças sobrenaturais 2 conjunto de dogmas e práticas que ger. envolvem tal crença 3 observação aos princípios

religiosos; devoção <praticar a r.> [ETIM: lat. *religĭo,ōnis* 'culto religioso, práticas religiosas']

Crença e força sobrenatural são conceitos que acompanham o domínio RELIGIÃO, como elementos que sustentam uma prática diária, a partir de princípios pré-estabelecidos. Para Silva e Silva (2009, 354),

A palavra religião vem de *religio*, termo latino que originalmente se referia a qualquer conjunto de regras e interdições. Religião, pois, é uma categoria de análise histórica e social que pode ser definida como um conjunto de crenças, preceitos e valores que compõem artigo de fé de determinado grupo em um contexto histórico e cultural específico, lembrando que a religião é sempre coletiva.

Consoante Silva e Silva (2009), religião é um conjunto de crenças que orienta as coletividades. Os autores advertem que as origens da humanidade sempre foram uma preocupação para o ser humano argumentando que preceitos religiosos são levados em consideração na tentativa de explicar o mundo, suas origens e a morte. Assim, pensar a religião implica na busca pela explicação dos mistérios que envolvem a vida e a morte. Esses mistérios estão vinculados a crenças religiosas que variam de acordo com os contextos culturais. “[...] No entanto, na maioria das vezes, as religiões defendem a existência de seres superiores, entidades sobrenaturais, com poderes sobre o destino humano. Tais seres superiores são os deuses”. (SILVA; SILVA, 2009, p. 355).

Para Eliade (2008, p. 1), “sendo a religião uma coisa humana, é também, de facto, uma coisa social, linguística e económica”, pois o ser humano está para os usos da linguagem em sociedade, mas para isso, está condicionado à organização econômica que delimita classes e o exercício do poder. O autor adverte que os fatos religiosos não são puros, já que esses fatos não estão restritos única e exclusivamente como religiosos. Assim, a religião estaria associada à vida humana de forma ampla, já que pode alcançar seus vários aspectos.

Ainda a respeito do conceito de religião, Lambert (2011, p. 30) considera que

Contrariamente ao que se costuma afirmar com frequência, a primeira raiz etimológica do termo religião não é *religare*, religar, mas *relegere*, executar escrupulosamente, recolher fielmente. Essa diferença é significativa: esse é um sentido típico das religiões politeístas, nas quais o mais importante é fazer o que é preciso, como e quando é preciso, enquanto o termo *religare*, que foi sugerido por Lactânio (260-325 a.C.) por ocasião do triunfo do cristianismo, acentua a relação entre os homens e com Deus. Não se pode privilegiar um termo precedente a uma tradição linguística particular para

transformá-lo no ponto obrigatório de passagem de uma definição geral, mesmo porque a noção de religião como âmbito específico é ausente da maioria das sociedades onde inexistia uma palavra para designá-la. (LAMBERT, 2011, p. 30).

Lambert (2011) coloca uma diferença importante a ser considerada, quando nos colocamos diante do conceito de religião: o sentido, comumente usado, indicando uma relação humana com o sobrenatural e a ideia da execução consciente e atenta das atividades humanas.

Para Silva (2007), o conceito de religião, no Ocidente, foi construído a partir de contextos histórico-culturais, ligando-se à tradição cristã. Inicialmente,

[...] indicava simplesmente um conjunto de regras, observâncias, advertências e interdições sem fazer referências a divindades, mitos, celebrações ou a qualquer outra manifestação que consideraríamos hoje como religiosas. [...]
Como categoria explicativa para os estudiosos dos fenômenos religiosos, religião pode ser definida, para efeitos de organização e análise, como conjunto de crenças dentro de universos históricos e culturais específicos. (SILVA, 2007, p. 207)

Como é possível observar, o domínio da RELIGIÃO integra-se aos elementos sobrenaturais, constituindo-se como um conjunto de crenças que operam na vida humana, de forma a orientá-la e guiá-la através da fé, levando em consideração especificidades históricas e culturais. Nesse contexto, a religião, através de seus/as adeptos/as, buscou evidenciar seus dogmas a partir da disseminação da fé para a conversão de fiéis.

Sabemos que, no Brasil, tivemos como ponto de partida para a propagação religiosa cristã, como já indicado anteriormente, o processo de catequização dos jesuítas, que se constitui como um trabalho doutrinário. Dentro dessa perspectiva, colocamos em pauta o *frame* DOUTRINAÇÃO, sobre o qual discorreremos, na próxima subseção.

4.1.1 *Frame* DOUTRINAÇÃO

Encontramos, no corpus em estudo, ocorrências que integram o *frame* DOUTRINAÇÃO ativado a partir do domínio RELIGIÃO, antes discutido.

Para pensarmos sobre os sentidos instanciados pelo uso dos itens lexicais doutrina – doutrinação – doutrinar, acreditamos ser importante nos reportarmos ao seu significado. Conforme Houaiss (2011, p. 318),

doutrina s.f. **1** conjunto de ideias, princípios (científicos, religiosos, filosóficos etc.) a serem ensinados **2** norma de procedimento «não respeitou a d. da instituição» **3** as crenças e dogmas da fé católica; catecismo [ETIM: lat. *doctrina*, ae ‘ensino, arte, ciência, doutrina etc.’]

doutrinação [pl.: -ões] s.f. ato ou efeito de doutrinar, doutrinamento, catequese [ETIM: *doutrinar* + -ação]

[...]

doutrinar v. {mod. 1} t.d., t.d.i. e int. **1** (prep. a) formular, transmitir (doutrina) [a alguém] t.d.i **2** (prep. a) incutir (crença ou atitude) em «d. o povo a não discutir ordens»

A partir dessa definição, observamos que a atitude doutrinária provém de um entendimento de que há princípios, regras, procedimentos e ideias no âmbito da ciência, religião e filosofia que são ensinados. Como um conjunto de ideias elaboradas para orientar atitudes, comportamentos e compreensões sobre o mundo, a doutrina, para seus/as criadores/as e defensores, precisa se manter na mente e nas ações das pessoas, por isso, faz-se necessária sua disseminação através dos ensinamentos que se constituem como doutrinação.

Conforme Paiva (2005, p. 1), doutrinação implica um processo evangelizador, pois parte do contexto religioso. Para esse autor,

Doutrina, doutrinar, doutrinação, era explicitação da compreensão religiosa de mundo, que então vigorava, construída ao longo de pelo menos um milênio. Deus criara o universo e os Homens, numa ordem (disposição) em que todos os seres ocupavam um lugar, cumpriam um papel, na perspectiva da perfeição (realização) do todo; [...] Não havia outra realidade: quem assim não entendesse, precisava ser convertido, para seu próprio bem, caso contrário estaria destinado à condenação. Mais do que isto, representava a negação da ordem, o que era uma aberração na natureza. A doutrina era, assim, a forma de fazer conhecida e assumida a única e verdadeira concepção de mundo e de sociedade, expressa como a nossa santa fé católica.

Embora essa afirmação de Paiva (2005) esteja relacionada à doutrinação iniciada, aqui, a partir da invasão dos portugueses, observamos que ela se dá sob a influência da compreensão teocêntrica de mundo que vigorou durante a Idade Média, época em que se acreditava que o fundamento da sociedade era Deus e a orientação para todas as ações humanas era dada através dos preceitos bíblicos.

Por essa razão, tomemos como ponto de partida o período da Idade Média, momento em que o cristianismo começou a se fortalecer pela atuação da Igreja Católica e quando, de acordo com Martins (1996, p. 13), o termo “‘doutrina’ passou a significar a doutrina cristã

ensinada pela Igreja, passando o termo "educação" a ser sinónimo de ‘doutrinação’ ou ‘doutrinamento’”.

Nesse sentido entendemos a doutrinação como um processo fechado em si e por isso limita as várias possibilidades de entendimento e operacionalização do conhecimento, pois ela se alimenta, apenas, por uma linha e traçado da teia complexa que forma os múltiplos contextos que compõem a sociedade e, portanto, os vários saberes. Para esse processo se efetivar, é necessário, então, a doutrina, o/a doutrinador/a e o/a doutrinado/a. O contexto dos memes estudados leva-nos a compreendermos a doutrina como ideologias políticas de esquerda, o/a doutrinador/a seria o/a professor/a e o/a doutrinado/a, o/a aluno/a.

Por isso ressaltamos que pensar o *frame* DOUTRINAÇÃO nos moldes compreendidos até hoje, é, também, associá-lo à doutrina cristã, já que, desde os primórdios do processo educativo, encontramos uma aculturação Católica Apostólica Romana. Porém, a perspectiva apresentada nos memes é referente ao que propõe o ESP que, como vimos, é um programa oriundo de bases políticas sustentadas por dogmas católicos e evangélicos. Por isso, compreendemos doutrinação, nos termos apresentados no corpus de nossa Tese, como um processo que objetiva a disseminação de preceitos assentados em escolhas que têm como alvo de discussão o suposto uso de “escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária”¹¹⁰ e esta propagação, para o ESP, é construída em perspectivas consideradas de esquerda. Vemos, então, uma compreensão de política em termos de religião, colocando uma única concepção de mundo como verdadeira para converter adeptos/as fiéis.

Dessa forma, nossa compreensão para o *frame* DOUTRINAÇÃO é a partir do PESP que afirma que a ação docente,

a pretexto de transmitir aos alunos uma ‘visão crítica’ da realidade, um exército organizado de militantes vestidos de professores abuse da liberdade de cátedra e se aproveita do segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo¹¹¹.

Nesse sentido, embora reconheçamos que o processo de doutrinação, historicamente, é orientado por ensinamentos religiosos, o corpus nos mostrou que a doutrinação sobre a qual acusa haver nas escolas e universidades brasileiras, está centrada em perspectivas político-

¹¹⁰ Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 07 fev. 22.

¹¹¹ Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 07 fev. 22.

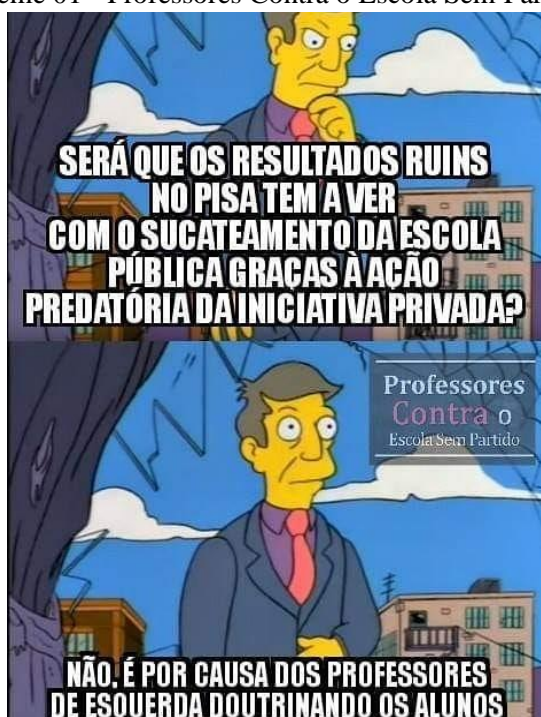
ideológicas que atingem as várias dimensões que compõem os seres humanos não se restringindo dessa forma, a imposições religiosas, como veremos a seguir.

Passemos, então, para a exposição dos resultados do estudo do corpus a partir do *frame* DOCTRINAÇÃO.

Meme 01

O meme 01 foi publicado no dia 18 de janeiro de 2018, faz parte da categoria dos memes *image macro*, possui quatrocentos e noventa e uma curtidas, vinte e um comentários e trezentos e cinquenta e dois compartilhamentos.

Meme 01 - Professores Contra o Escola Sem Partido



Fonte:

<https://www.facebook.com/contraoescolasempartido/photos/a.1501216993503945/2045858842373088/?type=3&theater>

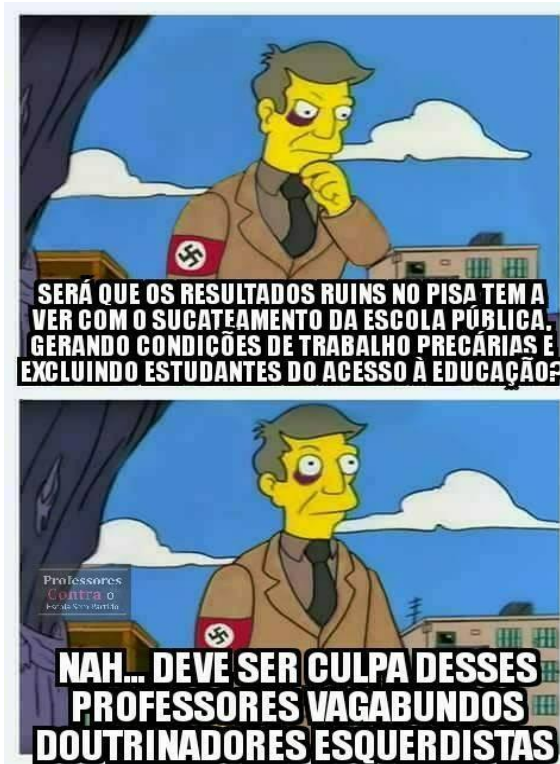
O *frame* DOCTRINAÇÃO, do domínio RELIGIÃO, é ativado no meme através do contexto verbal, especialmente, através da expressão “professores de esquerda doutrinando os alunos”. O modo verbal licencia as conceptualizações de professor/a. Encontramos o domínio-alvo, PROFESSOR/A, através do item lexical “professores” constante da expressão verbal “Será que os resultados ruins no Pisa tem a ver com o sucateamento da escola pública graças à ação predatória da iniciativa privada? É por causa dos professores de esquerda

doutrinando os alunos” e o domínio-fonte, DOCTRINADOR/A, é ativado através do item lexical ‘doutrinando’ que, também, se apresenta no trecho verbal aqui antes exposto. Conforme descrito anteriormente, os domínios alvo e fonte foram ativados pelo modo verbal, por isso temos uma conceptualização monomodal do tipo Alvo Verbal (PROFESSOR/A) é Fonte Verbal (DOCTRINADOR/A).

Meme 02

O meme 02 foi publicado no dia 05 de dezembro de 2019. Esse meme 02, assim como o 01, é um exemplo dos memes *image macro*, possui duzentos e dezenove curtidas, vinte e cinco comentários e cento e trinta e sete compartilhamentos.

Meme 02 - Professores Contra o Escola Sem Partido



Fonte: <https://www.facebook.com/contraoescolasempartido/photos/2260575340901436>

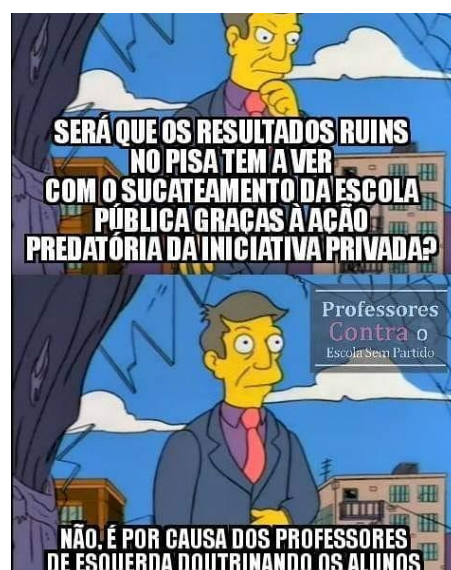
Seguindo, basicamente, o mesmo contexto e *template* do meme 01, no meme 02, o *frame* DOCTRINAÇÃO é ativado pelo contexto verbal que o compõe, de forma específica, pelo item lexical ‘doutrinadores’. O domínio-alvo, PROFESSOR/A, é, também, acionado considerando o modo verbal do texto “Será que os resultados ruins no Pisa tem a ver com o sucateamento da escola pública gerando condições de trabalho precárias e excluindo

estudantes do acesso à educação? Nah... Deve ser culpa desses professores vagabundos doutrinadores esquerdistas”, de maneira particular, através do item “professores”. Quanto ao domínio-fonte, DOUSTRINADOR/A, o mesmo foi acionado, também, levando em consideração o texto verbal acima exposto, especificamente, através do item lexical “doutrinadores”. Assim, temos uma conceptualização monomodal do tipo Alvo Verbal (PROFESSOR/A) é Fonte Verbal (DOUSTRINADOR/A).

Como é possível observar, os memes 01 e 02 (imagens a seguir, à direita e à esquerda, respectivamente) apresentam pontos em comum. O contexto verbal dos memes, instancia o processamento metafórico PROFESSOR/A É DOUSTRINADOR/A, de maneira mais específica, PROFESSOR/A DE ESQUERDA É DOUSTRINADOR/A, isto porque, segundo a afirmação, os/as professores/as de esquerda



estão doutrinando os/as alunos/as. Segundo consta nos memes, o personagem



Skinner, após refletir o que poderia ter gerado os resultados negativos da escola no Pisa, chega à conclusão de que a culpa é da atitude dos/as professores/as doutrinando seus/as alunos/as, durante as aulas. Esse contexto, nos dois memes, permitiu o acionamento da metáfora PROFESSOR/A É

OBSTÁCULO, que permite a compreensão de que o/a professor/a não possibilita o bom índice das notas no Pisa pois desvia o foco de suas aulas para discutir conteúdos considerados desnecessários para o aprendizado.

Quanto aos processamentos metonímicos, as metonímias PARTE PELO TODO/PROFESSOR/A DE ESQUERDA/A POR DOUSTRINADOR/A foram ativadas, já que essa compreensão não é para toda a categoria de professores/as, mas para aqueles/as de esquerda, que estariam, supostamente, doutrinando os/as alunos/as. Além disso, tudo o que envolve os maus resultados avaliativos nas/das escolas foi resumido na ação docente, ou seja, em uma parte do conjunto complexo que constitui a ação pedagógica nas e para as escolas.

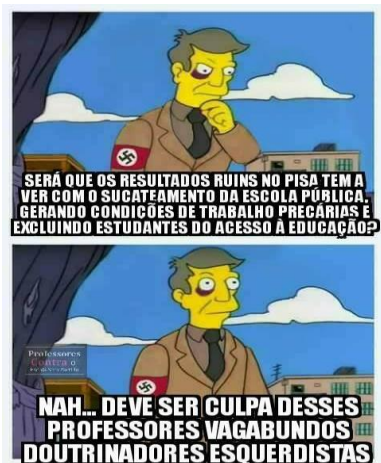
Para essa compreensão, observamos, apenas, as expressões verbais que se encontram nos memes. Esse mesmo contexto verbal, possibilitou o acionamento da metonímia EFEITO PELA CAUSA, nos dois memes, pois os maus resultados dos/as alunos/as, na avaliação do Pisa, ocorrem em decorrência da atitude doutrinadora do/a professor/a, em sala de aula. O cenário do meme 02 nos permitiu ativar, ainda, a metonímia IMORALIDADE POR IDEOLOGIA POLÍTICA DE ESQUERDA, isto inferido através do texto verbal que aparece no meme “Nah... deve ser culpa desses professores vagabundos doutrinadores esquerdistas”, tomando como ponto central o item ‘vagabundos’. Dessa maneira, inferimos que o/a conceptualizador/a que aparece no meme possibilita compreensão de que os/as professores/as de esquerda não são compromissados/as com o trabalho, negligenciando a boa conduta no exercício de sua profissão e negando o direito à aprendizagem dos/as alunos/as.

No que concerne aos esquemas-I estruturadores dessas conceptualizações licenciadas pelos memes 01 e 02, ativamos o esquema-I PARTE-TODO, considerando que a suposta doutrinação é feita a partir de conteúdos específicos tratados em sala de aula e não do conjunto teórico-prático desenvolvido pelo/a professor/a. Ativamos ainda o esquema-I ORIGEM-PERCURSO-META, pois há um caminho a ser seguido e a meta a ser atingida são os resultados positivos na avaliação do Pisa, diferente das metas dos/as professores/as de esquerda que é a doutrinação. Foi possível ativar, também, o esquema-I FORÇA, mais precisamente, o esquema do BLOQUEIO, operando nesse caminho, sendo materializado pela ação esquerdista e doutrinadora dos/as professores/as e, também, pela ação de “professores vagabundos doutrinadores de esquerda” que não gostam de trabalhar e, por sua indolência, impedem que o objetivo da escola se cumpra. Inferimos que essa compreensão, expressa nos memes, coloca o/a professor/a como um empecilho para o alcance dos bons resultados no Pisa. O acionamento desses esquemas-I foi possível observando o texto verbal impresso nos memes (“Será que os resultados ruins no Pisa tem a ver com o sucateamento da escola pública graças à ação predatória da iniciativa privada? É por causa dos professores de esquerda doutrinando os alunos/Será que os resultados ruins no Pisa tem a ver com o sucateamento da escola pública gerando condições de trabalho precárias e excluindo estudantes do acesso à educação? Nah... Deve ser culpa desses professores vagabundos doutrinadores esquerdistas”).

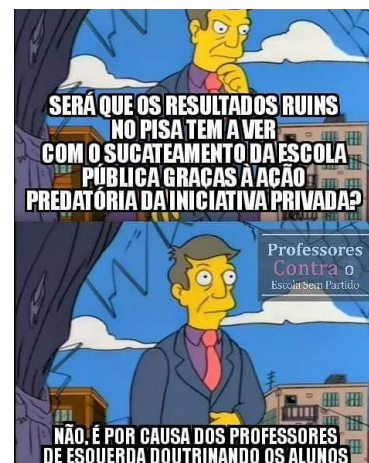
Vale, ainda, destacarmos que os memes apresentados, anteriormente, possuem elementos que os aproximam, já que são construídos a partir da mesma relação verbo-imagética e utilizam o mesmo *template*. As cores ao fundo e o personagem utilizado para a composição desses memes são os mesmos, além da temática discutida. Nesse sentido, para a

compreensão das conceptualizações de professor/a apresentadas anteriormente, é preciso tecermos algumas observações acerca de alguns *frames* que esses memes nos permitem ativar, a exemplo do Diretor SKINNER, da série animada *Os Simpsons*, do PISA, ESCOLAS PÚBLICAS, ESCOLAS PRIVADAS e a SUÁSTICA.

Como é possível verificar, ainda, nas imagens (lado direito meme 01, lado esquerdo



meme 02), a figura que aparece fazendo a reflexão exposta nos memes é o diretor interino da *Escola Elementar Springfield*, Sr. Skinner (*Armin Tamzarian*), personagem da série animada *Os Simpsons*. Conforme Herskovic (2010-2011), *Os Simpsons*¹¹² é uma série de desenho animado



que inova o meio televisivo, através de seu conteúdo, apresentando comédia de situações. A série foi criada por *Matt Groening* e trabalha os conteúdos subversivamente. Segundo Herskovic (2011), a série, através de humor espirituoso, observa e critica a sociedade ocidental. O diretor *Skinner* tem uma constante preocupação quanto aos recursos destinados à escola que dirige, e, também, com a atuação dos/as professores/as e a falta de interesse de muitos/as alunos/as. O tempo que passou no Exército, nos Estados Unidos, contribuiu para a rigidez e militarismo de suas atitudes, na escola. É nesse sentido que o diretor busca que a escola onde trabalha seja bem avaliada pelo seu superintendente, *Chalmers*. Inferimos que estas sejam as relações que podemos estabelecer entre o texto verbal e a imagem do diretor *Skinner* para instanciar a conceptualização do/a professor/a nos textos em pauta.

Nos dois memes, a figura do diretor *Skinner* reflete sobre os resultados ruins do Brasil, na avaliação do Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, tradução de *Programme for International Student Assessment*¹¹³. O Pisa teve sua primeira edição no ano

¹¹² “Esse desenho animado feito para um público norte-americano acabou tendo um alcance global e, apesar de seu conteúdo contundente e de seus produtores terem se inspirado numa tira em quadrinhos alternativa, o programa atingiu as massas populares e se tornou um ícone da cultura popular e da cultura da mídia. A série é capaz de estabelecer pontos de vista, críticas ao comportamento e sátiras da sociedade, através do desenvolvimento de uma complexa estrutura narrativa. Ela é capaz de citar a si mesma, sua própria indústria de entretenimento e a fórmula das comédias de situações, utilizando diversos recursos, como a paródia, a sátira, a intertextualidade e a metalinguagem”. (HERSKOVIC, 2011. p. 103).

¹¹³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa> e http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206. Acesso em: 09 maio 2021.

2000 e acontece a cada três anos, é coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); tem como objetivo medir o nível educacional de jovens com idade de quinze anos, através de provas de Leitura, Matemática e Ciências, visando a produzir indicadores que contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica, subsidiando, assim, políticas educacionais.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável por planejar e operacionalizar o exame, o Brasil participa desde a primeira edição do Pisa, no ano de 2000. No último ano que aconteceu a avaliação (2018), 79 (setenta e nove) países participaram, 37 (trinta e sete) deles fazem parte da OCDE e 42 são países/economias parceiras, como o Brasil. O Inep representa o Brasil no OCDE, coordena a tradução dos instrumentos de avaliação e sua aplicação nas escolas, além de verificar e divulgar os resultados.

É importante destacar, ainda, que o Pisa avalia, também, domínios que são considerados inovadores, como Resolução de Problemas, Letramento Financeiro e Competência Global. O exame do Pisa observa e orienta o desempenho dos/as estudantes no contexto nacional e internacional, possibilitando o direcionamento de discussões e implementações de cunho político-educacionais. Entretanto, vale considerar se essa avaliação, por ser de âmbito internacional, não estaria em busca de um nivelamento de conhecimentos que são desenvolvidos e explorados em contextos muito específicos, o que envolve concepções de educação, investimentos, portanto, políticas públicas diferenciadas em cada país, além dos contextos sócio-culturais que são, efetivamente, idiossincráticos.

A época das postagens dos memes, anos de 2018 e 2019, foi marcante no âmbito educacional brasileiro, já que no final do ano de 2017 foi aprovado o texto da Base Nacional Curricular (BNCC) do Ensino Infantil e Fundamental e a parte do Ensino Médio já em 2018. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) demonstrou que os anos iniciais do Ensino Fundamental tiveram um crescimento, os anos finais obtiveram uma leve melhora, enquanto o Ensino Médio permaneceu estagnado; outra movimentação considerável no ano de 2018 foram as eleições gerais que desencadearam uma alteração governamental em diferentes dimensões; dentre outros acontecimentos, destacamos os debates acalorados, na Câmara Federal, sobre o PL do ESP¹¹⁴. O ano de 2019 experienciou crises no sistema educacional

¹¹⁴ Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/retrospectiva-2018-o-que-houve-na-educacao-do-brasil-em-10-pontos/>. Acesso em: 09 fev. 22.

marcadas pelas consequências do que foi estabelecido em 2018, por cortes de verbas destinadas às universidades e trocas de dois ministros da Educação.

A partir das escolhas lexicais feitas pelo/a memista conceptualizador/a, ainda foi possível acionarmos algumas compreensões que ele/a apresenta sobre a escola pública e a escola privada, a partir da expressão verbal “sucateamento da escola pública” e “ação predatória da iniciativa privada”, considerando, nesse caso, além de outras empresas, a escola privada (meme 01) e “será que os resultados ruins no Pisa têm a ver com o sucateamento da escola pública gerando condições de trabalho precárias e excluindo estudantes do acesso à educação?” (meme 02).

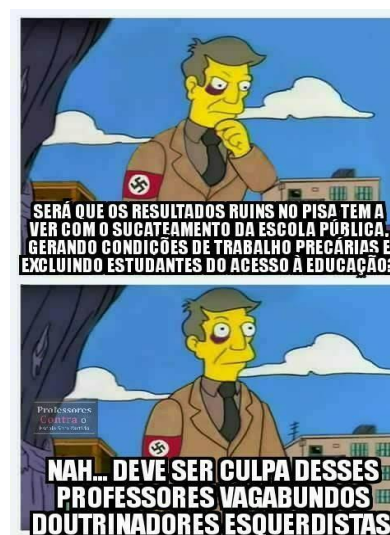
O suposto diretor *Skinner* coloca em pauta algumas das disparidades existentes entre o ensino público e o privado que intensificam diferenças sociais. A partir do que o personagem destaca, podemos inferir que seu pensamento perpassa pelas desigualdades de condições para o ensino e permanência de alunos e alunas no ensino privado. Este recebe investimentos e se prepara para o desenvolvimento do seu trabalho educativo, levando em consideração ideologias mais específicas, concebendo a educação como alvo, porém desenvolvida a partir de políticas alinhadas com perspectivas mercadológicas de consumo, já que há uma preocupação com o capital, com a geração dos lucros e, a maioria dos brasileiros e brasileiras não tem condições de participar desse ensino. Assim, as políticas de incentivo ao ensino privado, inevitavelmente, de alguma forma participam da criação e reiteração de escolas públicas que passam por dificuldades na estrutura física, em relação aos materiais pedagógicos adequados para a realização de um trabalho com qualidade na aprendizagem dos/as estudantes, no incentivo à qualificação dos/as profissionais envolvidos/as nessa educação. Dessa maneira, essas políticas estabelecem a desvalorização do/a profissional docente e dos/as alunos/as que precisam das escolas públicas para construir seus conhecimentos e enfrentarem o mercado de trabalho, além de ajudarem no sucateamento da educação, considerando, nesse contexto, também, a falta de políticas públicas direcionadas ao processo educativo, efetivamente.

Cumpramos, então, que as chamadas avaliações externas parecem ter o objetivo de categorizar o desempenho dos/as estudantes em bom ou ruim e não buscar identificar o nível de sua aprendizagem. É com essa perspectiva que o conceptualizador, recobrado a partir da figura do diretor *Skinner*, chega à conclusão de que os/as causadores/as desses resultados são os/as professores/as. Como sabemos, essas avaliações são elaboradas por pessoas fora do processo contínuo de sala de aula, sendo, portanto, instrumentos externos,

limitantes, padronizados e padronizantes, que averiguam conteúdos, por vezes, descontextualizados, em um momento específico, estruturando-se, assim, como meio de encontrar os culpados para os possíveis fracassos nos resultados almejados. As avaliações, nessa perspectiva uniformizante, engendram argumentos para justificar a atuação dos/as professores/as como uma atitude técnica, não autônoma, sendo aquele/a que deve ensinar, apenas, os conteúdos referentes à sua disciplina, como defendido por Armindo Moreira, no livro *Professor não é educador*, publicado no ano de 2012. Vemos o quanto essa proposta comunga com o ideal do ESP, que busca podar e controlar a ação docente. Por isso, esse tipo de avaliação não reflete o nível de aprendizagem dos/as estudantes, logo, não é parâmetro para medir, de forma eficaz, a qualidade da aprendizagem, em um país tão plural, como é o Brasil.

É possível encontrarmos algumas escolas públicas apresentando mais dificuldades para alcançarem bons resultados nas avaliações externas e isso é, comumente, associado ao desempenho do/a professor/a, em sala de aula. Nesse sentido, a sociedade entrega aos professores e às professoras toda responsabilidade de enfrentamento do desafio de garantir a construção do conhecimento, não levando em consideração as possíveis e necessárias políticas públicas educativas para garantir o direito à educação ao povo brasileiro, independente de quaisquer circunstâncias.

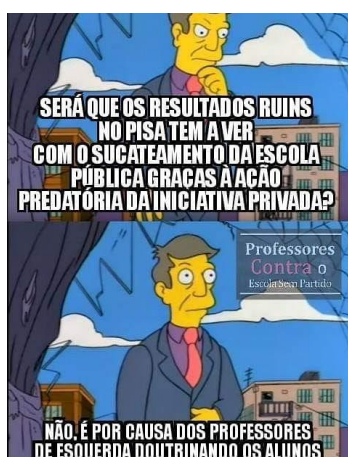
No que concerne, especificamente, ao texto 02 (ver figura ao lado), a relação simbiótica mantém o que, para nós, é a principal conceptualização de professor/a nesses dois memes, que é compreendê-lo/a como doutrinador/a. No entanto, a imagem que no meme 01 ativava, apenas, o diretor *Skinner*, usando um terno azul, como costumava aparecer na série, mudou e, seu terno agora é marrom, havendo na direção do seu bíceps direito a inserção de uma faixa que nos remete à Suástica¹¹⁵, usada por *Hitler* e nos permite acionar o



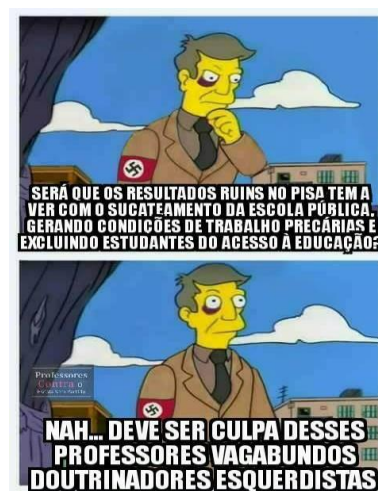
¹¹⁵ “Usada no período Páleo Cristão, onde os novos cristãos se vêem obrigados a não assumir sua religião devido a perseguições e fazem seus cultos em catacumbas do antigo Império Romano, como representação simbólica de felicidade e salvação e tendo sua origem em épocas bem remotas e em diferentes localizações, povos e religiões, a Suástica, ou conhecida também como cruz gamada, passa a ser a maior marca do Nazismo – ou mesmo a sua identidade visual – e, com isso, portadora de todo conceito nazista”. Disponível: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/727/1/LSilva.pdf>. Acesso em: 14 fev 2022.

Nazismo¹¹⁶. Em função disso, inferimos que a conceptualização do PESP direcionada aos/as professores/as provém do ideal nazista, movimento totalitarista, controlador para que a sociedade não tenha ideias e compreensões diferentes das suas, regimentando um controle às atividades políticas, financeiras, relativas à educação e comportamentos¹¹⁷. Assim, entendemos que o conceptualizador (*Skinner*), apresentado no meme, coloca-se dentro de uma superioridade e um purismo de ideias que coloca o/a professor/a no lugar dos judeus, a quem os nazistas culpavam e perseguiram pelos problemas enfrentados na Alemanha, à época (logo após a Primeira Guerra Mundial).

Ainda comparando os dois memes, observamos uma certa inversão diante de suas



reflexões, isto porque, no meme 01, a expressão verbal que indica seu questionamento está escrita em letras versais em uma fonte maior que a fonte que apresenta a resposta, como é possível observar na imagem (à esquerda). Enquanto no meme 02 (à direita), essas situações aparecem de forma contrária, como se o grito mais alto fosse para afirmar a responsabilidade dos/as professores/as no resultado ruim.



Esse contexto licencia a metáfora MAIOR É IMPORTANTE, fortalecendo, assim, a suposta culpa dos/as professores/as. Ademais, insere-se, na resposta apresentada no meme 02, o item lexical “vagabundos” e a substituição do “não” que, no primeiro texto, aparece no início da expressão, por um “Nah...” acrescido das reticências. O primeiro item, “vagabundos”, orienta a compreensão de que, para o conceptualizador que aparece no meme (Diretor *Skinner*), os/as professores/as, além de doutrinadores/as, são preguiçosos/as, não gostam de trabalhar, afetando, portanto, a moral da educação brasileira. Em função disso, inferimos se tratar de um tom sarcástico. Deprendemos que o item léxico “vagabundos” utilizado pelo/a memista para categorizar esses/as professores/as doutrinadores/as seja para indicar sua suposta desonestidade ao

¹¹⁶ Conforme Santo et al (2019), o nazismo faz referência ao “Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães”, liderado por Adolf Hitler na década de 1920. O Partido objetivava controlar a população, utilizava-se da rádio e cinema para sua propagação. Disseminava o ódio aos judeus por acreditar serem os culpados pelos problemas alemães, na época. Disponível em: <https://claretiano.edu.br/revista/ensaios-e-dialogos/605b7f9f411a529388ea436b>. Acesso em: 28 dez 2020.

¹¹⁷ Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistaideias/Artigos%20revista%2013%20em%20PDF/nazismo.pdf>. Acesso em: 14 fev 2022.

exercerem sua função, pois, conforme a reflexão do Diretor Skinner, esses/as professores/as deixam de trabalhar, efetivamente, conteúdos basilares para desenvolver o conhecimento do/a aluno/a para promover debates político-partidários em sala, desqualificando o seu trabalho. O contexto verbo-imagético desse meme permite a inferência de que o diretor *Skinner* está mais convicto de sua justificativa.

Observando os dois memes, inferimos, ainda, que sua expressão verbo-imagética instancia uma ironia, assim, sendo uma página que se coloca contra o ESP, isto identificado pelo seu título – *Professores Contra o Escola Sem Partido* –, considerando o personagem conceptualizador (Diretor Skinner), as expressões verbais e a imagem da Suástica no meme 02, verificamos que os dois memes apresentam um questionamento retórico e as respostas dadas a esse questionamento culpabilizam os/as professores/as pelos maus resultados no Pisa. Ademais, a resposta que aparece no meme 02, como já mencionado, inicia com um “Nah” e um prolongamento, através das reticências, que pode fortalecer essa ironia.

Posto isso, para melhor compreendermos essa conceptualização, é importante consideramos o fato de *Skinner* ser, também, o nome mais conhecido do psicólogo behaviorista¹¹⁸. Para esse estudioso, o ensino deveria estar atrelado às condições que propiciam estímulos para que os/as estudantes mudem os comportamentos anteriores para novos comportamentos, isso geraria o aprendizado. Desse modo, a aprendizagem implica mudanças em relação ao desempenho, pois o/a aluno/a precisa sair do processo diferente de como quando começou, ou seja, a aprendizagem é mudança de comportamento que se dá a partir de estímulos externos. Daí a função estimulante e controladora do/a professor/a para a obtenção de respostas adequadas por parte dos/as estudantes, diante dos objetivos desejados por ele.

Em vista disso, inferimos que as perspectivas de ensino e aprendizagem defendidas pelo diretor *Skinner*, nos memes, são semelhantes a essa, proposta pelo psicólogo behaviorista Skinner, que compreende o ensino-aprendizagem estando associado ao estudo do comportamento como ponto de partida para a aprendizagem através do controle dos estímulos para respostas, que devem ser moldadas pelo/a professor/a. Por essa razão a responsabilidade dos baixos índices nos resultados da avaliação do Pisa está relacionada, diretamente, à inoperância e, portanto, falta de direcionamento dos estímulos para as devidas respostas dos alunos e alunas.

¹¹⁸ O behaviorismo tem como propósito pensar uma ciência do comportamento. A primeira versão do behaviorismo está vinculada ao artigo “*Psychology as the behaviorist views it*”, escrito por *John B. Watson*, publicado em 1913. (BAUM, 2006).

A partir do que foi exposto, verificamos o teor político-ideológico que sustenta as conceptualizações ativadas através dos memes 01 e 02, mas utilizando, também, perspectivas religiosas, já que são colocados em pauta atitudes do/a professor/a que o professor *Skinner* considera doutrinadoras de esquerda.

Meme 03

O meme número 03, que será apresentado, a seguir, foi publicado no dia 3 de abril de 2018. Desde sua publicação, o meme obteve vinte e três curtidas, um comentário e nove compartilhamentos, integra a categoria dos memes *image macro*.

Meme 03 - Professores Contra o Escola Sem Partido



Fonte:

<https://www.facebook.com/contraoescolasepartido/photos/a.1501216993503945/1868038970155077/?type=3&theater>

A partir do meme, ativamos o *frame* DOUTRINAÇÃO considerando o contexto verbal “Ideologia de gênero nas escolas.../É tudo coisa de esquerdalha marxista doutrinadora”. O domínio-alvo, PROFESSOR/A foi acionado considerando a primeira fala do texto:

‘Ideologia de gênero nas escolas’, sobretudo, a expressão ‘nas escolas’, pois ela, através de um processo metonímico aciona o/a professor/a e seu trabalho. O domínio-fonte, DOUTRINADOR/A, foi licenciado pelo modo verbal, através da expressão ‘É tudo coisa de esquerdalha marxista doutrinadora’.

Diante desse contexto, é importante atentarmos para o fato de que, embora o domínio-alvo, PROFESSOR/A, tenha sido ativado considerando o texto verbal antes apresentado, esse domínio não se encontra expresso, claramente, através de um item lexical, como pode ser observado. Assim, foi a partir da pista textual ‘nas escolas’ que, metonimicamente, acessamos o/a professor/a. Dessa forma, consideramos essa conceptualização monomodal da categoria Alvo Inferência Verbal (PROFESSOR/A) é Fonte Verbal (DOUTRINADOR/A).

Em vista disso, ativamos a metáfora PROFESSOR/A É DOUTRINADOR/A e os processamentos metonímicos PARTE PELO TODO/ IDEOLOGIAS HUMANAS POR PROFESSOR/A, já que os itens lexicais ‘esquerdalha’ e ‘marxista’ ativam algumas compreensões ideológicas defendidas pelos seres humanos e o/a memista explora essa compreensão afirmando serem elas caracterizadoras do/a professor/a doutrinador/a. Nesse sentido, verificamos que essa conceptualização não é para todos/as professores/as, mas para aqueles/as que discutem ideologia de gênero em sala de aula. Essa compreensão permite o acionamento da metonímia EFEITO PELA CAUSA, de forma específica, CONTEÚDO TRABALHADO POR PROFESSOR/A, pois, segundo o/a memista, o/a professor/a é compreendido/a como doutrinador/a por defender princípios políticos progressistas considerados de esquerda, a exemplo de discussões acerca da igualdade de gênero nas escolas. Esses processamentos foram acionados pela linguagem verbal constante no meme, sendo o *frame* professor/a ativado por inferências, a partir do contexto verbal (“Ideologia de gênero nas escolas.../É tudo coisa de esquerdalha marxista doutrinadora”).

No que concerne aos esquemas-I estruturadores dessas conceptualizações, o esquema PARTE-TODO foi ativado, pois, de acordo com o meme, para o/a professor/a ser considerado/a doutrinador/a, nas escolas, é necessário que ele/a aborde sobre ideologia de gênero, isso configura parte de seu trabalho. Esse esquema-I foi ativado considerando, também, o modo verbal por inferência (domínio-alvo, PROFESSOR/A), já que o contexto em pauta é o mesmo antes apresentado.

Para melhor compreendermos essas conceptualizações, é importante contextualizarmos alguns *frames* ativados a partir do domínio POLÍTICA¹¹⁹, a exemplo de ESQUERDALHA e MARXISTA. O termo esquerda, no contexto político¹²⁰, indica grupos de pessoas que se colocam contrários ao conservadorismo e alguns são adeptos a correntes socialistas, outros comunistas, outros não se vinculam diretamente a nenhuma dessas correntes. Esquerdalha, em sua compreensão informal, acha-se inserida nesse contexto, pois indica um “conjunto de pessoas ou grupos políticos de esquerda”¹²¹; marxista é um termo criado a partir do nome do alemão Karl Marx para se referir ao seu pensamento, que primava por uma sociedade igualitária. De acordo com o grupo dominante conservador, essas são perspectivas de grupos de esquerda que querem disseminar ideologias político-partidárias na escola, de forma a doutrinar alunos e alunas, adotando o pensamento marxista¹²². E o item léxico doutrinadora, como já vimos, de acordo com o PESP, concentra-se na atuação do/a professor/a que organiza suas aulas através de, apenas, um viés, limitando o/a aluno/a às suas ideias que, conforme o programa, pautam-se nas perspectivas de esquerda e, portanto, ideias marxistas, a fim de converter seus/as alunos/as, como já mencionado. O uso dos três itens lexicais, no meme, licenciam atuações negativas para esse/a professor/a, já que a abordagem sobre a igualdade de gênero, na escola, resulta de compreensões, supostamente, imorais por parte desse/a profissional.

Outro *frame* a ser considerado como basilar para a compreensão do meme é IDEOLOGIA DE GÊNERO. Conforme Ramirez (2020, p. 11), a ideologia de gênero é vista

[...] como ameaça contra uma ordem natural que determina o lugar social a ser ocupado por homens e mulheres, contra a família tradicional e sua hierarquia interna e contra valores fundadores da nação, facilita a captação de seguidores e simpatizantes, muitos dos quais são homens aderentes ao paradigma da masculinidade hegemônica, que não encontraram uma saída organizada para a frustração e a raiva produzidas pelos avanços das demandas feministas e LGBTTI.

¹¹⁹ Fizemos menção ao domínio POLÍTICA nesta subseção em virtude de considerarmos a inter-relação entre os domínios RELIGIÃO e POLÍTICA, este será mais amplamente discutido na subseção 4.2.

¹²⁰ Sobre as denominações Direita e Esquerda discorreremos na subseção 4.2, na abordagem sobre o domínio POLÍTICA.

¹²¹ Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/esquerdalha>. Acesso em: 17 fev. 2022.

¹²² “Marx foi um pensador dos elementos fundamentais do capitalismo, como um sistema económico e as suas formas de desenvolvimento, analisando a mercadoria, a moeda, o capital, o trabalho, a mais-valia, a acumulação de capital e as crises. A visão central de Marx considerava o Homem como ser natural, social, como um ser histórico, vendo a história como se desenvolvendo através da luta de classes, numa visão dialéctica. Marx teve como objectivo, na sua obra, analisar as contradições lógicas (internas) do capitalismo”. Disponível em: <https://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/3173/1/MARX.pdf>. Acesso em: 17 fev 2022.

Por isso, a chamada ideologia de gênero nas escolas é uma das questões mais combatidas pelo PESP, principalmente pela visão que o programa construiu para as discussões acerca do gênero na escola, pois o programa não considera importante abordar em sala de aula a diversidade entre os seres, entre os gêneros, sejam eles biológicos ou construídos socialmente. Ao fazer isso, inviabiliza discussões sobre a não delimitação para o que deve ser de natureza masculina ou feminina, sobre a vivência dos direitos humanos com igualdade no que diz respeito aos espaços de poder e decisão, às questões relacionadas ao trabalho e remuneração, à sexualidade, às políticas públicas para o atendimento à mulher e ao reconhecimento de sua função na sociedade e, também, como ativado no meme, no que concerne ao enfrentamento à violência contra mulher, a exemplo da Lei Maria da Penha. Em função disso, o programa tenta coibir debates sobre o conceito de gênero e suas manifestações a partir das diversas maneiras de compreendê-lo, levando em consideração as dimensões biológicas e os papéis sociais dos quais ele dispõe, colocando barreiras para as vivências femininas, fragmentando a universalização do ensino, do trabalho e, como consequência, do desenvolvimento social, a partir da justificativa de que a abordagem de gênero, nas escolas, limita-se a ensinar a violação moral, a destruição das famílias.

A fim de estabelecer a conceptualização, o/a memista utiliza uma ave, que parece ser um ganso chinês, para criar o contexto do meme. Essa é uma ave aquática parente dos patos, cisnes e marrecos. Os gansos são comumente conhecidos como uma ave guardiã, já que podem indicar os movimentos estranhos que possam aparecer nos arredores das casas¹²³. Daí a inferência de que o uso dessa ave tenha sido para indicar que se trata de um pai ou uma mãe que busca cuidar de sua cria. É nesse sentido que o/a memista constrói a ironia, um recurso cognitivo que, como pode ser visto, apresenta-se através do paralelo feito na segunda parte da narrativa, em que aparecem as expressões: “Pq eu tenho direito de educar meu filho/Tá na lei Maria da Penha, caramba!!!!!” (ver imagem ao lado). Esse trecho demonstra uma visão ambivalente e crítica da situação, pois demonstra a compreensão das pessoas que insistem em controlar o que pode ou não ser abordado em sala de aula. Essa ironia é construída através dos processos metonímicos identificados no meme e contextualizada pela referência à ideologia de gênero, passando pelo direito de educar o filho e fechando com a



¹²³ Disponível em: <https://segredosdomundo.r7.com/gansos/>. Acesso em: 03 out 2022.

inserção da Lei Maria da Penha que, especificamente, não trata sobre a questão evocada no meme, embora a defesa contra a violência em relação à mulher seja, também, uma discussão que envolve os direitos dos gêneros humanos.

Aludindo a essas perspectivas, buscamos compreender o meme tomando como ponto de partida o modo verbal expresso a partir da possível fala de uma mãe ou um pai, que se mostra indignada/o, ao pensar a respeito das aulas sobre igualdade de gênero (tomando uma vasta dimensão) e direitos humanos, nas escolas. Observamos o jogo de sentidos proposto pelo/a memista para tratar do pouco entendimento de alguns pais e mães em relação ao que se pretende e acontece em sala de aula em uma abordagem sobre os valores morais e a sexualidade para seus filhos e filhas. Isto porque é notório que falar sobre gênero em sala de aula tornou-se algo inadequado para não dizer perigoso para muitas famílias tradicionais que acreditam que essa abordagem visa a subverter as famílias, principalmente, aquelas conservadoras, formadas por pais e mães subordinados/as ao patriarcado e que não reconhecem o protagonismo feminino. Assim, não aceitam que haja, em sala de aula, discussões sobre as diversidades humanas e o direito à igualdade sexual e de gênero, além de não considerarem o conceito de gênero como algo, também construído socialmente, através das composições identitárias que perpassam a vida humana.

Podemos dizer que, inicialmente, esse meme apresenta o contexto da doutrinação mais voltada para questões religiosas, pois a abordagem sobre sexo/gênero implica em crenças regimentadas por dogmas. Porém ao colocar em pauta que discussões em sala de aula sobre gênero é coisa de esquerdalha, marxista, o meme associa essa doutrinação a perspectivas político-ideológicas.

Meme 4

O meme número 04, “Neutralidade no ensino”, foi publicado no dia 2 de junho do ano de 2018. Integra a categoria dos memes *image macro* e apresenta duzentos e setenta e duas curtidas e trezentos e trinta e seis compartilhamentos.

Meme 04 - 'Neutralidade' no ensino

'NEUTRALIDADE' NO ENSINO

Fonte: <https://www.facebook.com/contraoescolasepartido/photos/1893522764273364>

O meme permite a ativação do *frame* DOCTRINAÇÃO através do contexto verbal “Mas, se vocês ensinarem na escola que todos são iguais, isso é doutrinação”. O domínio-alvo, PROFESSOR/A, foi ativado a partir de pistas verbo-imagéticas que se acham entre o que está escrito no segundo balão de fala – “Mas se vocês ensinarem na escola que todos são iguais, isso é doutrinação...”, especificamente, o item lexical ‘ensinarem’ e a imagem de três pessoas com uma faixa à sua frente, onde consta o item ‘Minorias’. Esse contexto licencia o entendimento de que, ao menos, uma dessas pessoas, seja um/a professor/a, possivelmente a mulher. Inferência construída observando a estrutura física das três pessoas, uma vez que só a mulher tem características físicas adultas. Isto porque, prototipicamente, o verbo ensinar tem como agente um/a professor/a. O domínio-fonte, DOCTRINADOR/A, foi acionado pelo mesmo texto verbal, especialmente através da expressão “isso é doutrinação”, em referência

ao que o/a professor/a, supostamente, estaria fazendo, caso ensinasse na escola que todos/as são iguais.

Nesse meme 04, o domínio-alvo, PROFESSOR/A, foi ativado considerando nossas inferências a partir do uso do verbo ensinar na segunda fala do ESP (“Mas se vocês ensinarem na escola que todos são iguais, isso é doutrinação...”), o que, metonimicamente, associamos a uma atividade desenvolvida por um/a professor/a e a imagem das pessoas as quais o ESP se refere, sendo uma delas, supostamente, uma professora. Nesse sentido, consideramos que, nesse meme, há uma conceptualização multimodal do tipo Alvo Inferência Verbo-visual (PROFESSOR/A) é Fonte Verbal (DOCTRINADOR/A).

Através desse contexto, a metáfora PROFESSOR/A É DOCTRINADOR/A foi ativada. O meme licencia a compreensão de que há uma manifestação que apresenta, de um lado (esquerdo), um grupo de manifestantes a favor do ESP e, do outro (direito), um jovem, uma mulher e um garoto, categorizados como minorias, verificado pela faixa que se encontra à frente deles e, dentro desse grupo, inferimos, como já assinalamos anteriormente, haver ao menos um/a professor/a, em virtude do que está escrito no segundo balão de fala do ESP, como já demonstramos.



No que concerne aos processamentos metonímicos, foi possível ativarmos as metonímias PARTE PELO TODO/PROFESSORES/AS POR MINORIAS, pois o/a professor/a é compreendido como minorias e faz parte dessas minorias¹²⁴, e a metonímia EFEITO PELA CAUSA, isto porque o/a professor/a será compreendido/a como doutrinador/a se ensinar na escola que todos/as são iguais, de forma que é o conteúdo trabalhado que o/a tornaria doutrinador/a. A ativação do *frame* MINORIAS como referência ao/à professor/a se dá através de pistas verbo-imagéticas apresentadas pelo texto através da expressão “Mas se vocês ensinarem na escola que todos são iguais, isso é doutrinação...” e a faixa constando o item léxico ‘Minorias’ à frente de três pessoas, sendo uma delas, possivelmente, uma professora, como já mencionado e pode ser verificado na imagem. Esse contexto aciona uma

¹²⁴ A compreensão de que os/as professores/as são compreendidos/as como minorias acha-se justificada pela construção social dos/as professores, visto que esse/a profissional costuma ter origem nas classes sociais mais desprestigiadas, a maioria é mulher, além de a sociedade levar em consideração, ainda, os elementos étnicos, culturais e religiosos que formam esses/as professores/as.

conceptualização multimodal do tipo Alvo Inferência Verbo-visual (PROFESSOR/A) por Fonte Verbo-visual (MINORIAS).

Essas conceptualizações metafórica e metonímica, antes apresentadas, estão estruturadas pelo esquema-I PARTE-TODO, pois, como pode ser visto, são postas em evidência, uma parte dessas pessoas (as minorias) que são consideradas doutrinadoras a partir do que ensinam, na escola. Outro esquema-I ativado nesse contexto é CENTRO-PERIFERIA, pois o



ESP encontra-se no centro e as minorias (professores/as) e os neonazistas estão nas periferias. Esses esquemas-I são, também, licenciados, pela relação verbo-imagética, antes citada, e que se acha na imagem ao lado (o texto verbal e a imagem das minorias).

Como é possível observar, o meme 04 evoca o *frame* NEUTRALIDADE NO ENSINO, bem como o ESP e MINORIAS. Conforme Houaiss (2011, p.637), o termo minoria significa [...] inferioridade numérica, subgrupo de uma sociedade que, por ser diferente do grupo maior ou dominante, é alvo de discriminação e preconceito [ETM: rad. do lat. *minor*, *ōris* ‘menor’ sob a f. *mīnor*- + -ia]. Embora a primeira compreensão esteja relacionada a uma inferioridade no que concerne à quantidade numérica, comumente, observamos o uso do termo para fazer referência a qualificações sociais instauradas por embates discriminatórios, de forma que, mesmo que as minorias sejam caracterizadas com um número maior de integrantes, dentro da sociedade (a exemplo de pretos/as, mulheres etc.), são esmagadas pelo discurso munido de poder político-econômico e, portanto, poder social que tenta impedir o desenvolvimento, especialmente socioeconômico, dessas minorias. É assim que, ao longo do tempo, o grupo de professores e professoras foi sendo considerado como fazendo parte das minorias por, de alguma forma, destoar a imagem daqueles/as que se encontram no grupo de poder, já que possui baixo poder socioeconômico. Assim, suas vozes (ideias), que buscam autonomia e libertação para a sociedade, são abafadas para que não cheguem a todas as pessoas.

Observando de forma mais cuidadosa o jogo verbo-imagético do meme para uma melhor compreensão, vemos que o modo verbal aparece, inicialmente, através do título “Neutralidade no ensino”, depois, pela fala do ESP direcionada às minorias, como já indicamos. A expressão imagética apresenta dois lados, sendo o esquerdo referente aos

manifestantes do ESP e o direito às minorias. Nesse lado (direito), encontramos, pelo menos duas pessoas miscigenadas, e à sua frente, há uma faixa onde consta o item lexical “minorias”, como já mencionado. Observando os olhares, uma parte deste grupo parece acuado e assustado com o que é dito pelos manifestantes do ESP, isto pode ser constatado observando o olhar da mulher e da criança (ver figura ao lado).



Já do lado esquerdo, vemos três homens brancos. Um rapaz, mais à frente, de estatura menor, parece segurar uma corda que, pelo seu formato, remete ao usado nas forcas. Outro, mais atrás, de camisa azul, segura uma tocha acesa. Pela expressão do seu olhar e a boca aberta, depreendemos que ele está furioso. O outro rapaz, ao seu lado, segura uma bandeira que tem a imagem da Suástica, parece que solta um grito revoltoso, pois se encontra com a boca bem aberta e com a expressão facial irritada, como demonstram as suas sobrancelhas arqueadas. A imagem da Suástica nos licencia o entendimento de que esse grupo, formado por homens brancos enraivecidos, faz apologia ao Nazismo.

É possível, também, ativarmos o ideal de purificação das raças, idealizado pelos nazistas, pois vemos o ESP formado por pessoas sem muitas alterações físicas. Possuem cor da pele branca, cabelo e fisionomia aproximados. Já o grupo das minorias é apresentado de maneira a ressaltar sua diversidade étnica, pois são pessoas miscigenadas e, no segundo balão, o ESP afirma, em outras palavras, que os seres humanos não devem se reconhecer como iguais, assim como os nazistas que acreditavam que os arianos eram uma raça pura e mais importante e, por isso, deveriam comandar todos outros grupos étnicos, instaurando discriminação, exclusão e extermínio. Essa apologia se faz presente, no meme, observando o que é dito nos dois balões de diálogo, apresentados na imagem antes apresentada.

'NEUTRALIDADE' NO ENSINO



É importante comentar sobre o ESP que aparece personificado, à frente dos manifestantes. A imagem apresenta os membros superiores de um ser humano e a cabeça é uma tela (quadro) branca onde está escrito ‘Escola sem Partido’, como pode ser observado na imagem ao lado. Dessa forma, o ESP, no texto, assume uma posição humana, instanciando uma personificação. Inferimos, portanto, que à medida em que se destaca a cabeça, acessamos, metonimicamente, o pensamento, de forma que o conhecimento e a reflexão são postos em evidência



para esse elemento personificado associado a uma metonímica INSTITUIÇÃO POR MEMBROS. Assim, o ESP é quem pensa, tem inteligência e deve direcionar o conhecimento, já que o ESP é o porta-voz do grupo. Além de apresentar um número maior de participantes (quatro), esse grupo consegue se sobrepôr em relação ao outro, tendo em vista a estatura dos demais integrantes, que demonstram uma elevação, comparado à imagem e ao nome da categoria que o grupo do lado direito corresponde (minorias)¹²⁵.

Como mencionamos na seção 1, subseção 1.1.1, os primeiros meios de ensino, no Brasil, têm origem europeia e católica e começam a partir do desembarque dos jesuítas, aqui, no século XVI, como também já assinalado. Os jesuítas pretendiam disseminar a fé católica, catequisando os índios. Era uma educação de colonizador para colonizado. O fato de nos reportarmos como se instituiu o ensino no Brasil é, justamente, para entendermos o quanto a prática pedagógica brasileira, desde o início, esteve atrelada aos interesses e ditames da classe dominante. Por isso podemos afirmar que a educação foi/é emoldurada por essa classe dominante em suas cores e tons. Nesse sentido, como falar em “neutralidade no ensino”, se o sistema, excludente e conservador, atendendo aos interesses dos grupos de poder, reivindica a ocupação do centro da educação brasileira, acentuando ainda mais as divisões sociais? É a partir dessa reflexão que intentamos compreender esse meme e, portanto, as conceptualizações sobre os/as professores/as ativadas a partir dele.

Por essa razão, entendemos que a “neutralidade no ensino”, no meme, está fadada a um controle determinado por esse grupo que se coloca contra a vivência da equidade, intentando proibir manifestações ideológicas que sejam diferentes das suas. Vemos o quão atuante é a prerrogativa do PESP, buscando eliminar o papel crucial da escola de debater temáticas variadas, que abrem perspectivas para as diversidades, respeito e que polemizam

¹²⁵ Esse contexto possibilita a ativação da metáfora MAIS É MAIS IMPORTANTE e MAIOR É MELHOR, compreensão acerca da atuação do ESP, no meme.

estruturas pré-estabelecidas desde o início da formação sócio-político-cultural-religiosa do Brasil, em defesa de um modelo de ensino pautado em padrões que acentuam as diferenças sociais, não considerando a pluralidade que forma a sociedade. Por isso, para o PESP, é natural que a escola esteja a serviço de atender suas ideologias e perpetuar a sua vertente de compreensão de mundo, sociedade e ser humano.

Esse é um contexto que possibilita a ativação da ironia que compõe o meme. Consideramos importante destacar a imagem do grupo que especifica o ESP (todos demonstrando raiva e preparado para atos violentos, como já mencionado) e a fala do ESP – “Eu não acho que vocês devam ser agredidos ou mortos” – dirigindo-se às minorias. Verificamos que o que é dito não condiz com a imagem apresentada nessa parte do meme, o que confere uma contradição entre o que é dito e o que podemos observar através da imagem.

Vimos que esse meme põe em discussão o processo de doutrinação atrelado ao viés político pela temática abordada, colocando em evidência aspectos político-sociais que norteiam esse debate, como as minorias e o Nazismo.

Meme 05

Esse meme foi publicado no dia 2 de novembro de 2018. O meme é um exemplar dos desenhomemes, apresenta cinquenta e duas curtidas, três comentários e vinte e dois compartilhamentos.

Meme 05 - Guerreirinhos do Escola Sem Partido Esporte Clube

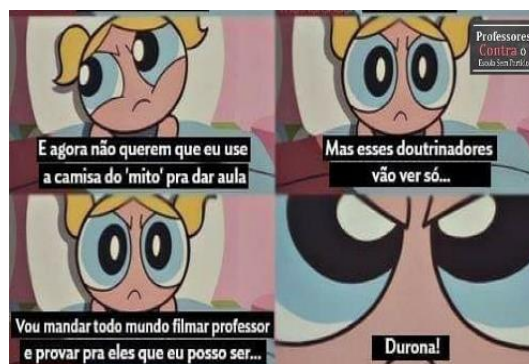


Fonte: <https://www.facebook.com/contraoescolasempartido/photos/2001742500118056>

A ativação do *frame* DOCTRINAÇÃO através do meme se deu observando o contexto verbal, especificamente, pelo item léxico ‘doutrinadores’. No contexto do meme, Ana Campagnolo pensa: “Não é justo / Eles acham que sou incompetente / Porque não passei no mestrado / ... e processei minha orientadora / E agora não querem que eu use a camisa do ‘mito’ pra dar aula / Mas esses doutrinadores vão ver só... / Vou mandar todo mundo filmar professor e provar que eu posso ser.../ Duração!” Identificamos o domínio-alvo, PROFESSOR/A, através da expressão verbal em destaque, especialmente o item ‘professor’. O domínio-fonte, DOCTRINADOR/A, foi ativado através do item ‘doutrinadores’, que aparece no contexto verbal apresentado anteriormente. Os dois domínios foram ativados pelo modo verbal, o que permite ativarmos uma conceptualização monomodal do tipo Alvo Verbal (PROFESSOR/A) é Fonte Verbal (DOCTRINADOR/A).

Nesse contexto, ativamos a metáfora PROFESSOR/A É DOCTRINADOR/A e a metonímia CAUSA PELO EFEITO e EFEITO PELA CAUSA, pois o fato de não permitirem que Ana use a camisa do ‘mito’ para dar aula levou a sua compreensão de que esses/as professores/as são doutrinadores/as, mas também, essa compreensão é em função dessa não permissão. Quanto ao esquema-I que estrutura essas conceptualizações, ativamos o esquema PARTE-TODO porque Ana restringe a conceptualização aos/às professores/as da instituição onde leciona, por atitudes específicas, a exemplo de a considerarem incompetente e não deixarem usar a camisa do “mito” para dar aula, informações evidenciadas através do texto verbal.

Como vimos, a professora ambientaliza sua reflexão no contexto da escola onde trabalha. Ela é ativada, no meme, através da personagem Lindinha. Isso nos permite o acionamento de uma outra conceptualização instanciada pelo domínio-alvo PROFESSOR/A e o domínio-fonte LINDINHA. O domínio-alvo é ativado pela expressão verbal “E agora não querem que eu use a camisa do ‘mito’ para dar aula, de forma específica, através da parte ... que eu use... para dar aula”. A partir dessas pistas textuais, inferimos que a pessoa que fala, metonimicamente, é compreendida como professora a partir da expressão ‘dar aula’ somada à imagem da personagem Lindinha como referência a Ana Campagnollo fazendo tal afirmação. Já o domínio-fonte é ativado através da imagem da personagem. Esse contexto verbo-imagético licencia a metáfora PROFESSOR/A É



PERSONAGEM, já que, como vimos, Lindinha é uma personagem e aciona a professora. Temos uma conceptualização multimodal do tipo Alvo inferência Verbo-Visual (PROFESSOR/A) é Fonte Visual (PERSONAGEM/LINDINHA).

Ativamos, nesse contexto, a metonímia EFEITO PELA CAUSA, pois a reação da personagem é, em primeiro plano, pelo fato de não poder vestir a camisa do mito para dar aula e assim, ela vai mandar filmar as aulas dos/as professores/as, provando dessa forma, que é durona. O destaque dado ao rosto da personagem e sua expressão facial permitem inferirmos os possíveis sentimentos de Ana Campagnolo, principalmente, observando suas linhas glabulares¹²⁶, que contribuem para identificarmos sua chateação diante do que está pensando.

No que concerne aos Esquemas-I que ancoram essas conceptualizações, encontramos esquema PARTE-TODO e CENTRO PERIFERIA. É através de parte do corpo (o rosto) que identificamos que se trata da personagem Lindinha e, através do destaque dado aos olhos, foi possível entender sua reação de durona. Processamentos identificados pela relação verbo-imagética, como é possível verificarmos através da imagem ao lado.



Para melhor compreendermos essas conceptualizações, é importante considerarmos os principais *frames* que ativamos nesse contexto.

O meme traz à cena o *frame* LINDINHA, uma das personagens do desenho animado “The Powerpuff Girls”, traduzido para o Brasil como “As Meninas Superpoderosas”, criado pelo animador *Craig McCracken* e lançado no ano de 1998, pelo canal *Cartoon Network*. O desenho apresenta a história de Florzinha, Docinho e Lindinha que, mesmo com seis anos de idade e estudando o pré-escolar, lutam e defendem sua cidade das agressões mais perigosas. Elas foram produzidas em laboratório e seu inventor, Utônio, pretendia criar meninas com perfeição genética, mas isso não aconteceu porque seu assistente, Macaco Louro, atrapalhou-se e colocou o “Elemento X”, um ingrediente que tornou as três meninas heroínas, voadoras, superpoderosas e defensoras da cidade de Townsville das possíveis forças malignas (SALGADO, 2012).

De acordo com Salgado (2012), o desenho põe em evidência os limites entre as fases infantil e adulta, rompendo com a tradição de classificar experiências masculinas e femininas, colocando a figura feminina, mesmo que ainda criança, em um espaço de poder,

¹²⁶ “Glabelar adj. 2 g. (glabela+ -ar) [Anatomia] relativo à glabela ou espaço entre as sobrancelhas (ex.: reflexo glabellar; região glabellar”. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/glabelar>. Acesso em: 21 mar. 2021.

desmistificando a ideia de sua fragilidade e ingenuidade. Desse modo, é possível verificarmos uma subversão no que concerne às características das personagens, já que, de crianças ingênuas e perfeitas geneticamente, as meninas superpoderosas tornaram-se detentoras de autonomia, liberdade e poder que lhes garantem uma atuação efetiva em defesa de seu país. A personagem que aparece no meme é Lindinha, como já mencionado. Ela é loira, tem olhos azuis, no tom de seu vestido, é doce, meiga e sensível, inocente e muito observadora. A despeito do medo do escuro, ela era corajosa e, por trás de sua calma e sensibilidade, pode haver uma explosão, caso seja necessário.

A personagem Lindinha é para fazer referência ao *frame* Ana Caroline Campagnolo¹²⁷ que, como pode ser constatado através do que diz, “E agora não querem que eu use a camisa do mito pra dar aula”, deixa claro sua função de professora através da expressão que ‘eu use a camisa do mito pra dar aula’.

O fato de o/a memista utilizar uma das personagens do desenho animado *As Meninas Superpoderosas* para ativar Ana Campagnolo pode ser compreendido primeiro pela atitude de Ana – sua fala parece a de uma criança aborrecida; segundo porque, quando nos reportamos à história do desenho animado, Lindinha, a personagem acionada para fazer o papel de Ana Campagnolo, é uma das meninas que defende sua cidade da força do mal. Lindinha é a mais calma e tranquila, porém, quando se vê ameaçada, é capaz de se transformar, como acontece no final da narrativa. Ela, também, pode mostrar que é durona. No caso específico do meme, observamos que a personagem Lindinha-Ana Campagnolo busca defender o campo educacional brasileiro da suposta doutrinação exercida por professores e professoras.

Esse contexto permite identificarmos como os/as apoiadores/as do PESP constroem seus argumentos para defenderem a suposta doutrinação nas escolas. Acusam professores/as de doutrinadores/as, que se aproveitam de sua função, que lida diretamente com a formação do pensamento humano, para fazerem discussões político-ideológicas nas escolas, mas ela

¹²⁷ Ana Caroline Campagnolo é política, professora e historiadora brasileira. Eleita deputada estadual de Santa Catarina, nas eleições de 2019, é afiliada ao PSL. A deputada tornou-se conhecida em todo o País por incentivar denúncias de professores considerados doutrinadores. Graduou-se em História pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó e teve seu projeto de mestrado intitulado “*Virgindade e Família: mudança de costumes e o papel da mulher percebido através da análise de discursos em inquéritos policiais da Comarca de Chapecó*” selecionado pela Universidade do Estado de Santa Catarina, no entanto, viveu desentendimentos com sua orientadora, Marlene de Fáveri, acusando-a de “perseguição ideológica”, alegando ter sido vítima de “estresse emocional e sofrimento psíquico, situação de humilhação e sensação de cerceamento”. Isto fez com que sua orientadora desistisse da orientação, pedindo afastamento. Ana Caroline Campagnolo continuou seus estudos como mestranda, mas, em 2016, foi reprovada pela banca final da UESC. Fato que a impulsionou a mover um processo na justiça contra sua ex-orientadora por danos morais, mas o juiz arquivou o caso, julgando a ação improcedente por falta de provas. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/quem-e-ana-caroline-campagnolo-a-deputada-que-quer-a-denuncia-de-professores-doutrinadores/>. Acesso em: 27 dez. 2020.

(Ana Campagnolo) quer dar aula usando a camisa do ‘mito’, fazendo referência direta ao candidato à Presidência da República, Jair Bolsonaro¹²⁸, à época da publicação do meme. Mais uma vez, observamos a ironia como um recurso cognitivo para construir os possíveis sentidos dos textos, evidenciando, nesse caso, o teor crítico proposto pelo meme, no que concerne à suposta neutralidade no ensino defendida pelo PESP, pois a personagem reclama de haver doutrinação por parte de professores/as, mas quer utilizar uma camisa com a imagem de um presidenciável, à época, para dar aula.

Foi possível acionarmos, portanto, perspectivas políticas na construção do meme por apresentar Ana Campagnolo como agente/personagem da conceptualização em pauta, e pela abordagem do contexto que se mostra ideológica, especialmente, quando nos reportamos à fala da personagem ao dizer que vai mandar filmar professores/as e à conceptualização ativada através da auto-conceptualização da professora Ana Campagnolo ao querer dar aula usando a referida camisa do “mito”, fazendo menção ao candidato à Presidência da República, Jair Bolsonaro.¹²⁹

Meme 06

O meme número 06 foi publicado no dia 3 de dezembro de 2018. É um meme categorizado como um desenhomeme, possui dezessete curtidas, quatro comentários e vinte e dois compartilhamentos.

¹²⁸Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/67452/DANIEL%20KEI%20NAMISE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 19 jun.2022.

¹²⁹ Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/5. Acesso em: 23 jun. 2022.

Meme 06 – Professores Contra o Escola Sem Partido



Fonte: <https://www.facebook.com/contraoescolasepartido/photos/2018660871759552>.

O meme permite ativação do *frame* DOCTRINAÇÃO através do item lexical ‘doutrinar’, que se acha na expressão “Ele quer doutrinar teu filho para virar gay e comunista”. O domínio-alvo, PROFESSOR/A, é acionado a partir da expressão verbo-imagética formada pelo contexto verbal ‘professor fazendo seu trabalho’ e uma pequena imagem com traços que podem ser compreendidos como humanos, logo abaixo, do suposto professor/a. Temos, dessa forma, uma conceptualização multimodal do tipo Alvo Verbo-visual (PROFESSOR/A) é Fonte Verbal (DOCTRINADOR).

A partir desse contexto, foi possível a ativação da metáfora PROFESSOR/A É DOCTRINADOR/A, já que um dos personagens afirma que o/a professor/a quer usar de sua profissão para doutrinar os/as alunos/as. Ativamos, também, a metáfora MAIOR É MAIS IMPORTANTE, porque, pelo contexto imagético, o professor é minimizado em seu tamanho e, também, no nível de importância, isto inferido comparando a apresentação do tamanho dos personagens que conversam e o tamanho da imagem do/a professor/a fazendo seu trabalho, como é possível verificar através da imagem ao lado.



Quanto ao processamento metonímico, ativamos a metonímia EFEITO PELA CAUSA, licenciada, também, pela expressão verbo-imagética apresentada, anteriormente (“Ele quer doutrinar teu filho para virar gay e comunista”). As informações constantes do meme possibilitam o entendimento de que é em função da abordagem de conteúdos específicos que levam à compreensão desse/a professor/a como um doutrinador/a.

No que concerne aos esquemas-I estruturadores dos processamentos metafóricos e metonímicos licenciados a partir desse meme, ativamos o esquema-I PARTE-TODO, pois inferimos que o/a professor/a é assim compreendido/a não a partir do contexto geral de suas aulas, mas levando em consideração discussões específicas em sua aula, nesse caso, ao tratar de temáticas relacionadas à liberdade sexual, às vivências plurais e respeitadas, na escola, além de se tratar de um/a professor/a que abre discussão acerca do princípio da igualdade humana. Ativamos, também, os esquemas-I ESCALA, PERTO-LONGE e FORÇA. O primeiro, por considerarmos o tamanho do professor, apresentado em uma menor proporção comparado aos outros personagens do meme; o segundo pelo uso da expressão ‘tá vendo aquele professor lá?’ o item léxico ‘lá’ indica um espaço distante de quem fala; o terceiro esquema é ativado pela expressão ‘quer transformar’, isso indica que o/a professor/a pretende usar sua força persuasiva para convencer o/a aluno/a a “virar gay e comunista”. O acionamento desses esquemas-I se deu a partir das expressões verbo-imagéticas, apresentadas, anteriormente (ver imagem antes apresentada), já que somada às expressões verbais, temos a imagem do/a suposto/a professor/a fazendo seu trabalho.

Depreendemos que esse posicionamento dos personagens (possivelmente, pais/mães) seja em decorrência das possíveis contextualizações feitas pelo/a professor/a em sala de aula, a exemplo do debate sobre as diversidades, sobre a consciência do papel de cada um/a para a transformação social, suscitando a autonomia e o respeito que, conforme o PESP, é disseminar, na escola, uma ameaça à ordem familiar, à moral e aos bons costumes, já que “nenhum docente ou conteúdo escolar pode atentar contra as convicções morais e religiosas das famílias” (FURLAN; CARVALHO, 2020, p. 183). De acordo com essas autoras, as compreensões que o ESP tem sobre certas discussões nas escolas, a exemplo das referências às lutas sociais, estão relacionadas ao comunismo. Ademais, conforme Furlan e Carvalho (2020), o ESP vincula abordagens sobre questões de gênero, também, como elementos sinônimos do comunismo. As autoras advertem que o programa construiu um abismo que se manifesta através de “mitos históricos de subversão como as ideias comunistas, a liberdade sexual e a adoção de práticas moralmente condenáveis entre elas a homoafetividade, a luta por

direitos sexuais e reprodutivos”. (FURLAN; CARVALHO, 2020, p. 184). Daí a compreensão de que o/a professor/a doutrinador/a se alimenta de ideias comunistas.

Inferimos que o/a memista, através das escolhas verbo-imagéticas, buscou apresentar como o ESP não reconhece as individualidades construídas no devir do tempo a partir das experiências dos sujeitos, além de não considerar as diferenças bio-sócio-histórico-ideológico-culturais, não aceitando a autonomia democrática e o pluralismo de ideias no ambiente escolar. Mas a pluralidade e a complexidade que envolvem as discussões sobre a sexualidade precisam entrar no debate pedagógico como forma de ampliar o respeito às diferenças e o reconhecimento do ser humano, em toda sua amplitude, portanto, essas discussões não podem ser vistas como uma ameaça à construção das famílias. Para tanto, mais uma vez, observamos que o/a memista recorre a ironia para construir a conceptualização apresentada, pois reconhecemos que o que é afirmado é, também, negado à medida em que consideramos a página onde esse meme foi postado, pois esta é contra o ESP, sendo isto reforçado no final do meme observando o *slogan* da página que aparece.

O meme número 06, último meme do corpus que integra o *frame* DOUTRINAÇÃO, é mais um exemplo que licencia as interconexões entre os domínios RELIGIÃO e POLÍTICA. A partir desses memes apresentados e estudados, observamos que, diante da *Página Professores Contra o Escola Sem Partido*, o PESP sustenta uma discussão orientada por ideologias políticas através de dogmatismos religiosos, de forma que compreende política em termos de religião, considerando que a atuação de professores/as de esquerda sustenta as convicções morais e sociais das famílias ao escopo norteador do “comunismo”, este implica as ideologias de Marx.

Expostas as conceptualizações ativadas a partir do *frame* DOUTRINAÇÃO, passemos para as considerações sobre o domínio POLÍTICA e os *frames* ativados a partir dele.

4.2 DOMÍNIO POLÍTICA

O dicionário Houaiss (2011, p. 737) define o termo política como “s.f. arte ou a ciência da organização, direção e administração de nações, Estados; conjunto de princípios ou opiniões referentes ao Estado, ao poder [...]”. Política, então, implica um processo de organização e direcionamentos para atender os seres humanos, nas várias instâncias das quais eles fazem parte. É nesse sentido que política se constitui como uma elaboração da vivência humana, já que as relações sociais são norteadas por um conjunto de escolhas que interatuam,

competem e definem comportamentos, modelados pelo exercício do poder humano para estruturar as Nações, Estados e sua própria vida.

Conforme Bobbio (1998, p. 954), o termo política é derivado de “*pólis (politikós)*, que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social”. De acordo com o autor, a expansão do termo se deu através de Aristóteles. O pesquisador adverte que:

[...] O termo Política foi usado durante séculos para designar principalmente obras dedicadas ao estudo daquela esfera de atividades humanas que se refere de algum modo às coisas do Estado [...] Na época moderna, o termo perdeu seu significado original, substituído pouco a pouco por expressões como “ciência do Estado”, “doutrina do Estado”, ciência política”, “filosofia política”, etc, passando a ser comumente usado para indicar a atividade ou conjunto de atividades que, de alguma maneira, têm como termo de referência a *pólis*, ou seja, o Estado. (BOBBIO, 1998, p. 954).

Como uma atividade, essencialmente, humana, a política é passível de alterações, no devir do tempo, entretanto, há de se considerar sua função organizadora da sociedade, seja ordenando, determinando, legislando, tirando ou transferindo recursos ou sendo “objeto, quando são referidas à esfera da Política ações como a conquista, a manutenção, o robustecimento, a derrubada, a destruição do poder estatal”. (BOBBIO, 1998, p. 954). Ademais, ainda conforme esse autor, é fundamental a compreensão de que à Política é colocada a responsabilidade de estabelecer a atividade humana pautada nas relações de poder.

Silva e Silva (2009, p. 336) observam que a política, na Grécia antiga, misturava-se, muitas vezes, com o sentido de ética, refletindo interesses pessoais harmonizados na coletividade. Os autores advertem que, para os gregos, a política era concebida como uma “atividade pedagógica [...] Hoje, o caráter mais evidente do conceito atual de política diz respeito, por um lado, à gestão dos negócios públicos e, por outro, às ações da sociedade civil a fim de ter suas reivindicações atendidas”.

Para Weber (2011), comumente, falamos da política para nos referirmos, de forma ampla, sobre várias questões, a exemplo da política de uma diretoria, um sindicato organizando greve e, também, política escolar. O autor compreende que política “é o conjunto de esforços feitos com vistas a participar do poder ou a influenciar a divisão do poder, seja entre Estados, seja no interior de um único Estado”. (WEBER, 2011, p.55-56).

Política e poder: duas linhas com a mesma dimensão que, embora pareçam apresentar uma bifurcação, são/estão entrelaçadas. Já que,

[...] Todo homem, que se entrega à política, aspira ao poder – seja porque considere como instrumento a serviço da consecução de outros fins, ideais ou egoístas, seja porque deseje o poder “pelo poder”, para gozar do sentimento de prestígio que ele confere. (WEBER, 2011, p. 57).

O autor observa que a política é intrínseca ao ser humano e, por isso, haverá sempre aqueles que se entregam a ela para que, dessa maneira, tantos outros estejam subjugados às suas aspirações de poder e glória. Diante do exposto, vemos que política estará nas relações humanas, na organização do Estado, na prática de governo e, essencialmente, na indicação de diretrizes comportamentais e em todas as atividades sociais.

Dentro dessa discussão sobre política e a partir do contexto do corpus, é importante considerarmos as compreensões acerca dos termos direita e esquerda.

Tarouco e Madeira (2013) observam que o uso das categorias direita e esquerda para nos referirmos a preferências políticas tem origem à época da Revolução Francesa, no final do século XVIII, momento em que

O uso das categorias esquerda e direita para indicar preferências políticas remonta à Revolução Francesa, na reunião dos Estados Gerais, no final do século XVIII. Delegados identificados com igualitarismo e reforma social sentavam-se à esquerda do rei; delegados identificados com aristocracia e conservadorismo, à direita. A distinção original entre defesa da ordem ou da mudança correspondia a uma disposição espacial e ao longo do século XIX na Europa a distinção entre esquerda e direita passa a ser associada com a distinção entre liberalismo e conservadorismo. Com a expansão do movimento operário e a difusão da perspectiva marxista o conteúdo da posição de esquerda passa a incorporar a defesa dos interesses da classe proletária. Com os debates da socialdemocracia no final do século XIX e a revolução russa de 1917, a defesa do capitalismo desloca a burguesia para a direita. A emergência do keynesianismo a partir da década de 1930, por sua vez, e dos estados de bem estar social com suas políticas redistributivas, reforçaram a oposição entre a liberdade de mercado e o Estado interventor, deslocando também o liberalismo para a direita. (TAROUCO; MADEIRA, 2013, p. 151).

Vemos que para Tarouco e Madeira (2013), a relação espacial para indicar compreensões humanas concernentes à maneira de pensar, compreender e organizar a sociedade tem sua origem em um momento da história em que ideias revolucionárias com um teor social e liberalista estavam sendo discutidas de forma que havia os defensores de uma reforma social e igualitária (lado esquerdo do rei) e aqueles que buscavam os conservadorismos aristocráticos (lado direito do rei). Desde aquela época, o pensamento para

essas denominações políticas (direita e esquerda) apresentam perspetivações diante de interesses que se assemelham a essa organização.

Conforme Silva (2014, p. 156),

Um indivíduo de esquerda é aquele que, por meio de suas ações e da reprodução do discurso dos movimentos sociais de esquerda, contribui principalmente para o empoderamento dos sub-representados, um governo de direita é aquele que canaliza majoritariamente as pretensões de manutenção ou expansão de poder de grupos já empoderados, o partido de esquerda é aquele que em suas ações tenta encampar as bandeiras dos movimentos sociais de esquerda. Cabe notar que o posicionamento em um mesmo campo pode não acontecer em absolutamente todos os casos, mas as pessoas, governos ou partidos caracterizam sua presença em um campo ou em outro por aplicar com maior frequência aquilo que convém à consecução dos objetivos pretendidos pelos movimentos de uma das correntes ideológicas.

Silva (2014) adverte que os conceitos de esquerda e direita colocam dois aspectos a serem considerados observando as posturas de seus/as adeptos/as. Primeiro, há que se pensar a quem eles desejam atender? Se as políticas são em nome da defesa dos trabalhadores invisibilizados e desprotegidos, para promover a justiça social, essa seria uma ideologia de esquerda, mas se a defesa for para a manutenção e fortalecimento dos grupos já empoderados, temos aí uma ideologia de direita.

No debate sobre esquerda e direita, conforme Silva (2014), é importante considerar que tanto uma quanto a outra estão vinculadas a movimentos sociais políticos, sendo que para os/as membros dos grupos de esquerda é necessário buscar empoderamento para grupos sociais, a exemplo de movimentos operários, feministas, LGBTQIAP+(Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, *Queer*, Intersexo, Assexual, Pansessual) e negros, pois “[...] a essência dos movimentos sociais de esquerda é fazer com que algum grupo sub-representado nos círculos de poder da sociedade amplie neles a sua representação” (SILVA, 2014, p. 155) para garantirem sua força e transformarem as realidades. Já o movimento social de direita “pretende preservar ou mesmo reforçar a representação de algum grupo que já esteja devidamente representado dentro do círculo de poder das sociedades” (SILVA, 2014, p. 155). Para esse lado, segundo esse autor, temos movimentos de bases religiosas tradicionalistas, que defendem a meritocracia ou estratificação social.

Consideramos o que observam Tarouco e Madeira (2013, p. 151) ao afirmarem que a compreensão acerca da esquerda estaria vinculada à “defesa da igualdade social, herdeira de

princípios socialistas e a defesa do livre mercado capitalista com a direita” e isso se mantém até os dias atuais.

Lakoff e Johnson (1999) e Lakoff (2007) discutem as compreensões de direita e esquerda como os conservadores e progressistas, respectivamente. Os primeiros são associados à ideia de Pai Severo, enquanto que os segundos ao Pai Protetor. Na configuração de Pai Severo estariam os conservadores religiosos, financeiros e sociais, sendo o pensamento de direita definido “[...] por uma abordagem focada na busca sem restrições do próprio interesse”¹³⁰. (LAKOFF, 2007, p. 64). Já os progressistas caracterizam uma ideologia de esquerda que concebe a sociedade como uma família em que “as pessoas são generosas e se preocupam com os outros, não apenas consigo mesmo”. (LAKOFF, 2007, p. 64). Assim os progressistas têm como princípios equidade e democracia.

Para apresentarmos as conceptualizações a partir do domínio POLÍTICA, apresentamos, a seguir, o *frame* NAZISMO.

4.2.1 *Frame* NAZISMO

Conforme o dicionário Houaiss (2011, p. 661), nazismo é um substantivo masculino e significa “política totalitarista, na Alemanha de Hitler, que exaltava o nacionalismo e o arianismo; nacional-socialismo”.

Para Santos et al (2019, p. 81), os nazistas se colocavam em uma superioridade em relação a outros povos recusando

[...] pessoas consideradas indignas de fazer parte de uma raça pura – judeus, ciganos, homossexuais, eslavos, deficientes, todos os que não possuíam características patriotas ou ainda os que eram visivelmente debilitados, seja física ou mentalmente, sendo assim considerados “animais” –, e esse fator os levava à morte. O argumento utilizado para essa “pena de morte” era o de que as pessoas de raça impura prejudicariam a prosperidade e a restauração da Alemanha.

Segundo essas afirmações, o nazismo é um movimento político caracterizado por ideias segregadoras, totalitárias e asseguradas pela perspectiva nacionalista de uma raça dita mais pura e por isso, superior às demais.

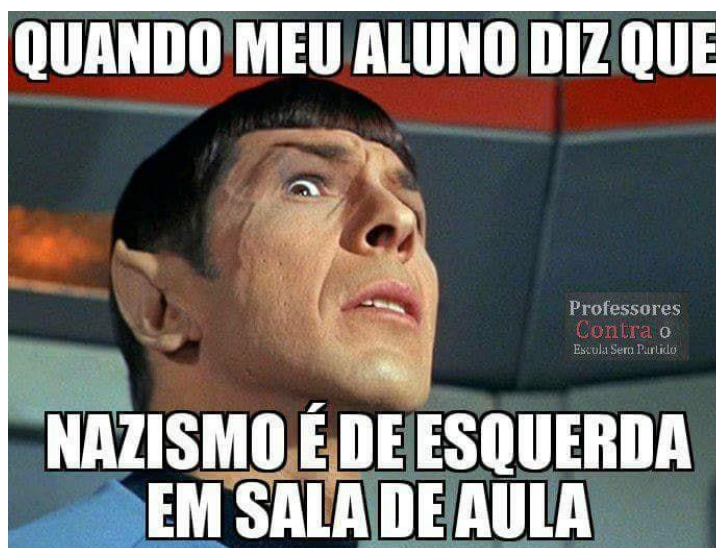
No estudo do corpus, encontramos o *frame* NAZISMO ativando conceptualizações, as quais apresentamos, a seguir.

¹³⁰[...] “por un enfoque centrado en la búsqueda sin restricciones del propio interés”, (LAKOFF, 2007, p. 64).

Meme 07

O meme número 07 foi publicado na página no dia 4 de fevereiro de 2018. Integra a categoria dos fotomemes, apresenta três curtidas e dois compartilhamentos. Até o nosso último acesso à página, não houve comentários sobre esse meme.

Meme 07 – Professores Contra o Escola Sem Partido



Fonte: <https://www.facebook.com/contraoescolasepartido/photos/1843413149284326>.

Observando o meme 07, verificamos que o *frame* NAZISMO é ativado pelo modo verbal, através do item lexical ‘Nazismo’ que aparece indicando o enquadramento do contexto. O domínio-alvo, PROFESSOR/A, foi acionado considerando a afirmação “Quando meu aluno diz que nazismo é de esquerda em sala de aula”, sobretudo através da expressão ‘meu aluno’, somada à imagem do rosto de quem fala: o/a professor/a. Essa inferência se dá considerando a pista verbal através do uso dos itens léxicos “meu aluno”, logo, é um/a professor/a quem faz a afirmação e apresenta sua possível reação através da imagem. Já o domínio-fonte, PERSONAGEM/SPOCK, encontra-se no modo imagético, com a imagem do rosto do personagem no lugar do/a professor/a. Encontramos, então, uma conceptualização multimodal do tipo Alvo inferência Verbo-Visual (PROFESSOR/A) é Fonte Visual (PERSONAGEM/SPOCK).

O conjunto do texto, através da imagem e as expressões verbais, possibilita a instanciação da metáfora PROFESSOR/A É PERSONAGEM/PROFESSOR/A É SPOCK e a metonímia PARTE PELO TODO e EFEITO PELA CAUSA. O rosto (PARTE) do

personagem *Spock* (TODO) foi selecionado para instanciar a expressão facial do/a professor/a, demonstrando uma reação diante da fala do aluno. O rosto do personagem instancia o todo (professor/a) e, também, a sua reação a partir da fala do aluno, por isso ativamos a metonímia EFEITO PELA CAUSA, pois o rosto de Spock demonstrando emoção/sentimento surge a partir do que ouviu do aluno. Esses processamentos são ativados pela linguagem verbo-imagética expressa no meme, como é possível ver através da imagem, antes apresentada.

Quanto aos Esquemas-I que estruturam essas conceptualizações metafórica e metonímica, foi possível acionarmos o esquema PARTE-TODO, já que o/a professor/a é compreendido, visualmente, através de uma parte do corpo do personagem (seu rosto) e da expressão verbal ‘meu aluno’. Ativamos o rosto do personagem *Spock* para associar ao/a professor/a e ele diz “minha cara quando...” a expressão “minha cara” é para se referir ao que ele sente/pensa a partir do que ouve. Esses esquemas-I foram instanciados através da linguagem verbo-imagética apresentada no meme, como já mencionamos.

Para melhor entendermos o meme, é necessário retomarmos a história de *Spock*, personagem do seriado Jornada nas Estrelas. Spock tem orelhas com as pontas para cima, seu pai era um Vulcano¹³¹ e sua mãe, humana. Adorava animais e era vegetariano. Desde a infância, começaram os conflitos vividos por esse personagem híbrido, pois as crianças com quem convivia queriam que ele demonstrasse suas emoções, mas ele não o fazia, por isso sofria *bullying*.

Em um dos episódios, o personagem demonstra sua frieza e controle emocional, ao decidir tirar a vida de seu animal de estimação, pois ele se encontrava muito ferido. Este foi um motivo para considerarem *Spock* um ser que deixava aflorar com mais intensidade suas características de ser Vulcano, já que esses são seres que trabalham potencialmente a racionalidade em detrimento das emoções, diferenciando-se, em grande parte, da maioria dos humanos¹³².

Como vimos, para a estruturação dessas conceptualizações, atuaram, simultaneamente, palavras e imagens que evidenciaram a ironia através do que é dito e a expressão facial do personagem *Spock*, já que sua reação demonstra um efeito negativo a partir do que

¹³¹ Habitante humanoide do planeta imaginário Vulcano, à época da série Jornada nas estrelas. “No contexto da série, esse planeta era conhecido pela frialdade de seus habitantes que buscavam reprimir suas possíveis emoções. Em outubro de 2018 Astrônomos da Universidade da Flórida, em Gainesville, anunciaram a descoberta do planeta Vulcano, apresentando uma gravidade muito forte, ele não seria capaz de abrigar vidas”. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/ciencia/astronomos-descobrem-planeta-descrito-na-serie-star-trek-23081755>. Acesso em: 7 mar. 2021.

¹³² Disponível em: <https://www.aficionados.com.br/star-trek-spock/>. Acesso em: 07 mar.2021

possivelmente ouve. Conseguimos acessar a reação do/a professor/a através de *Spock*, um personagem que não demonstrava seus sentimentos e emoções, mas que conseguiu expressar sua reação de espanto, surpresa ou de “eu não acredito no que estou ouvindo!”.

No que concerne à associação do Nazismo com ideologias de esquerda, de acordo com Sousa (2016, p. 142), o fato de o movimento ter “[...] caráter revolucionário, o uso do substantivo socialismo em sua sigla e ter promovido o controle da economia pelo Estado” seria a justificativa de alguns estudos veicularem sua proposta a um movimento político de esquerda. Entretanto, para esse autor, o espectro político do Nazismo estaria associado a uma ideologia de direita. O autor observa a importância de esclarecer que “[...] a equiparação entre nazismo e comunismo não subsiste a um aprofundamento da discussão histórica” (SOUSA, 2016, p. 143), já que o movimento político via a ideologia comunista como adversária e pretendia destruí-la. Ademais, “sua interpretação da história não era social (luta de classes), mas racial, nem pretendia estender os ideais de inclusão e igualdade social a todos, apenas à raça germânica. Aos outros, caberia a extinção pela guerra”. (SILVA, p. 153).

Feitas as observações acerca das conceptualizações acionadas através do *frame* NAZISMO, passemos para as conceptualizações concernentes ao domínio GUERRA.

4.2.2 *Frame* GUERRA

Quando pensamos no *frame* GUERRA, acionamos ideias que se relacionam a conflitos marcados por disputas, lutas e batalhas. Para seu melhor entendimento, trazemos para a discussão algumas definições encontradas no dicionário Houaiss (2011, p. 488):

s.f 1 luta armada entre nações ou entre partidos ou etnias ∪ paz 2 qualquer combate com ou sem armas; conflito 3 disputa acirrada; hostilidade <g. entre famílias> ∪ harmonia 4 combate a qualquer coisa que se atribua valor nocivo <g. às drogas> [ETIM: germ. Ocidental werra ‘discordia, revolta, peleja’].

Nesse sentido, o *frame* GUERRA põe em evidência, ao menos, dois lados de uma situação que, ao entrarem em contraste, asseguram um combate com o uso de armas (objetos). Por isso, é necessária a presença dos combatentes, dos soldados.

Encontramos, no corpus, conceptualizações de professor/a que recorreram a elementos do *frame* GUERRA para serem construídas, as quais apresentamos a seguir.

Meme 08

O meme número 08 foi publicado no dia 29 de abril de 2019. Insere-se na categoria dos memes *image macro*, apresenta cento e trinta e sete curtidas, dezoito comentários e quarenta e quatro compartilhamentos.

Meme 08 – Professores Contra o Escola Sem Partido

Escola Sem Partido: TODO PROFESSOR
É UM POTENCIAL MILITANTE
ESQUERDISTA DISFARÇADO!!!

aluna militante do PSL provoca debate político na aula pra gravar a professora e expô-la na Internet

Escola Sem Partido:



Fonte: <https://www.facebook.com/contraoescolasempartido/photos/2102682336690738>.

Para a compreensão desse meme, ativamos o *frame* GUERRA, ativado pelo modo verbal da linguagem através dos itens lexicais ‘militante’ e ‘debate’. Esse contexto permitiu o acionamento do domínio-alvo, PROFESSOR/A e o domínio-fonte, MILITAR, constituídos a partir do modo verbal. O primeiro foi acionado pela expressão ‘todo professor’ e o segundo através da expressão ‘militante’, ambos constantes no alto da imagem, em destaque, em letras versais. Encontramos, portanto, uma conceptualização monomodal do tipo Alvo Verbal (PROFESSOR/A) é Fonte Verbal (COMBATENTE), já que os dois domínios foram instanciados pelo modo verbal da linguagem.

Esse contexto verbal nos licencia a metáfora PROFESSOR/A É COMBATENTE, pois, de acordo com o meme, o/a professor/a é sempre um/a militar infiltrado em defesa das pautas de esquerda. Quanto aos processamentos metonímicos, foi possível acionarmos a metonímia EFEITO PELA CAUSA/CAUSA PELO EFEITO, pois o fato de ser professor/a causa a militância em defesa de uma ideologia: a de esquerda, já que o/a professor/a, essencialmente, exerce sua função lutando por uma causa ou a causa de ser professor/a é lutar

em defesa de uma ideologia. Isto nos permite a compreensão de que ser professor/a causa a militância que, nesse caso, é a defesa das ideias de esquerda. Assim, a compreensão de professor/a como militante esquerdista é em função do possível discurso ideológico proferido, cotidianamente, em suas atividades pedagógicas. Reiteramos que essa compreensão se deu observando o texto verbal que aparece no alto do meme, destacado anteriormente.

Quanto aos esquemas-I, ancoram essas conceptualizações o esquema PARTE-TODO e o esquema de FORÇA, especificamente, COMPULSÃO. O primeiro por se tratar de partes do conhecimento sendo propaladas pelo/a professor/a e o segundo é evidenciado pelo potencial que garante e impulsiona sua militância. Esses esquemas-I foram ativados através da expressão verbal “Todo professor é um potencial militante esquerdista disfarçado”.

Para melhor compreendermos esse meme, é importante acessarmos um pouco a história de sua origem. O macaquinho Pedro, como ficou conhecido na América Latina, é um fantoche que apareceu originalmente em um programa infantil, no Japão, chamado *Okiko naru ko*. O programa foi ao ar pela primeira vez, no ano de 1959 e foi até o ano de 1988, somando 14 temporadas. Além do Japão, foi exibido na América Latina, especialmente, no México e no Peru, onde recebeu o nome de *Ninos em crecimiento*. O macaquinho olhando para o lado não foi o primeiro meme em que teve o macaquinho Pedro como protagonista, como podemos verificar nos exemplos, a seguir:

Figura 38: No *ahora*, por favor



Fonte: <https://knowyourmeme.com/photos/1340526-monkey-puppet>.

Figura 39: No *ahora* por favor



Fonte: <https://www.dopl3r.com/memes/graciosos/cuando-estas-en-un-velorio-y-te-acuerdas-de-algo-gracioso-no-ahora-por-favor/303137>.

No ano de 2016, um usuário do *Youtube* utilizou-se de partes do meme *No ahora, por favor* e criou um vídeo em que o macaquinho, em uma das cenas, faz uma cara de espanto. Daí, começaram a surgir memes, em inglês. Possivelmente, chegou ao Brasil, em 2008,

quando começaram a circular vídeos com o macaquinho Pedro. De acordo com o filme original, o olho do macaquinho não se mexe, é fixo. Isto é um indicativo de que a imagem do macaquinho olhando para o lado é uma montagem do/a memista para, na versão mais atual do meme, insinuar o tom de desconfiança e assim criar um sentido para o uso do personagem, no meme, como pode ser observado na imagem ao lado.¹³³



Após essa breve contextualização sobre a origem do meme “macaquinho olhando pro lado”, é importante destacar que esse é um *template* que, aqui no Brasil, já ganhou várias replicagens, abordando inúmeras temáticas.

O macaquinho é apresentado nessa mesma posição e expressão facial. Como vimos, ele não sofre muitas alterações, apenas o olhar é modificado de um para o outro. Os exemplares que encontramos dos memes que se utilizam do macaquinho Pedro, em sua maioria, indicam situações que expressam um certo constrangimento, mas o macaquinho parece não se importar muito e finge que não disse nada. Eles apresentam textos verbais com expressões do tipo: “Quando seu amigo dá uma risada imitando um porco em público e você está com ele”¹³⁴ / “Eu olhando pro crush //Ele me viu olhando para ele”/”Quando vc tá olhando a pessoa e ela olha pra vc tbm”¹³⁵.

Nesse meme, o macaquinho parece especificar a cara do ESP ao afirmar o potencial de todo/a professor/a e após ler a informação sobre o que fez a aluna. Isso foi inferido a partir da expressão verbal acima da imagem do macaquinho Pedro (ver figura ao lado). Inferimos que a imagem do macaquinho seja a apresentação do que o ESP estaria pensando depois do que ele disse e da atitude da aluna ao

Escola Sem Partido: TODO PROFESSOR É UM POTENCIAL MILITANTE ESQUERDISTA DISFARÇADO!!!

aluna militante do PSL provoca debate político na aula pra gravar a professora e expô-la na Internet

Escola Sem Partido:



¹³³As informações sobre a origem do meme em pauta estão disponíveis em: <https://diariocorreio.pe/miscelanea/facebook-conoces-la-historia-del-meme-no-ahora-por-favor-679173/?ref=dcr> e <https://www.youtube.com/watch?v=N-y2B6Mjqw0>. Acesso em: 27 fev 2022.

¹³⁴ Disponível em: <https://imgs.app/p/memes-huebr-belas-funny-3919-engracadas-brasileiros-nKJegFardy>. Acesso em: 27 fev 2022.

¹³⁵ Disponível em: <https://pt.dopl3r.com/memes/graciosos/qnd-vc-vai-olhar-pra-pessoa-mas-ela-ja-esta-olhando-pra-vc/146254>. Acesso em: 27 fev 2022.

estimular o debate político na aula como uma provocação à professora.

A partir da informação sobre a aluna militante, reforçamos a ativação do *frame* GUERRA, pois através dessa parte do meme, visualizamos os dois lados opostos em ação, já que a aluna, à época da construção do meme, era militante do Partido Social Liberal (PSL), um partido considerado da direita brasileira¹³⁶ e a professora é compreendida como uma militante de esquerda. Somado a isso, encontramos o item lexical ‘debate’ na informação sobre a aluna com a indicação de que ela faz uma provocação à luta política. Esses dados fortalecem ainda mais a compreensão do *frame*.

Como já observamos, anteriormente, a imagem do personagem em outros memes parece nos indicar que ele, no primeiro quadrinho, fala o que acredita já aguardando o que pode surgir a partir do que disse, e, no segundo, mesmo desconfiado, segue como se não tivesse falado nada constrangedor, acusatório ou ofensivo. Esse contexto instância a compreensão do tom irônico que orienta a fala do ESP e atuação do macaquinho diante do que diz.

4.3 DOMÍNIO SEXUALIDADE

No dicionário Houaiss (2011, p. 859), o termo sexualidade é definido como “1 conjunto de aspectos externos ou internos, determinado pelo sexo do indivíduo 2 sensualidade, lubricidade, volúpia”. O dicionário aponta elementos biológicos e sociais para a definição de sexualidade, já que ela está relacionada a características inerentes à vida humana, especialmente, no que concerne às sensações deleitosas. Assim, a sexualidade se particulariza e acompanha o indivíduo durante sua vida.

Conforme os PCN, a educação sexual perpassa pela orientação que o/a aluno/a deve receber para reconhecer sua sexualidade que, como vimos, é inerente ao ser humano e se manifesta nas dimensões biológica, psíquica e sociocultural. Assim sendo, a sexualidade implica o reconhecimento do corpo e das maneiras de explorá-lo a partir de experiências individuais e de sua interação com o meio e a cultura.

A abordagem sobre a sexualidade, na escola, ao longo do tempo, tem sido encarada como um tabu, além de sofrer incompreensões por parte de pais e mães e de parte da sociedade em geral. Na maioria das vezes, essa educação é confundida, por isso, “gênero, corpo e sexualidade na educação, acabam por gerar certos limites. [...] tendência em estudar a

¹³⁶ Disponível em: http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/n229_a02.pdf. Acesso em 11 ago. 2022.

compreensão do termo “sexo” somente como algo biológico”. (SANTOS, 2015, n.p.). Diante desse contexto, o PESP coloca questões referentes à sexualidade e toda sua construção como uma das abordagens a serem combatidas nas escolas por compreender que essa discussão fere o percurso da moralidade e do desenvolvimento sexual dos/as alunos/as e, como consequência, das famílias.

A seguir, apresentamos as conceptualizações ativadas a partir do *frame* PORNOGRAFIA do domínio SEXUALIDADE.

4.3.1 *Frame* PORNOGRAFIA

Segundo o dicionário Houaiss (2001, p. 742), pornografia é “[...] 2 representação de situações em texto, desenho, filme etc. que ferem o pudor. 3 indecência, devassidão.”

Esse *frame* ativa a compreensão de que existem comportamentos considerados libidinosos, que afrontam a moral por práticas obscenas e vulgares. Para tanto, é necessário que algum indivíduo apresente esses comportamentos de maneira a produzi-los e disseminá-los: o/a pornógrafo/a.

O corpus licenciou conceptualizações a partir do *frame* PORNOGRAFIA, as quais apresentamos na sequência.

Meme 09

A postagem do exemplo 09 foi feita no dia 1 de junho de 2018. É um meme que possui duzentos e oitenta e seis curtidas e duzentos e quarenta e três compartilhamentos e pode ser classificado como um desenhomeme,

Meme 09 – Educação Sexual



Fonte: <https://www.facebook.com/contraoescolasepartido/photos/1892980054327635>.

Como é possível observar, há, na composição do texto, duas cenas divergentes, no contexto da narrativa. O lado direito apresenta uma aula sobre o sistema reprodutor e o lado esquerdo, ilustra como os fanáticos religiosos compreendem uma aula sobre esse assunto. O meme permite a ativação do *frame* PORNOGRAFIA através do modo verbo-imagético da linguagem, observando seu título, o contexto verbal e a disposição das imagens que compõem o lado esquerdo do texto (o que dizem os fanáticos religiosos).

Os domínios alvo e fonte, ativados a partir do meme, foram licenciados a partir de recursos multimodais, pois a referência ao domínio-alvo, PROFESSOR/A, é, metonimicamente, acionado observando a primeira parte do texto, no alto da imagem, lado direito, onde há o busto de uma pessoa, usando beca, capelo¹³⁷ e com o diploma na mão, indicando sua conclusão de curso e, na sequência, a imagem de uma mulher que aparece junto às crianças e de um quadro-negro, onde há o registro do tema da aula, acrescido dos balões de pensamento, indicando o que ela explica e solicita como atividade final. Dessa forma, o domínio-alvo não se acha expresso, claramente, no texto. O domínio-fonte, PORNÓGRAFO/A, é acionado, a partir da observação do jogo verbo-imagético constante no lado esquerdo, através do conteúdo linguístico ‘Kama sutra’, exposto no quadro e no final da solicitação da atividade de casa nos termos: “o dever de casa de hoje é escrever o resumo de

¹³⁷ “1 capuz de frade 2 chapéu de cardeal 3 pequena capa us. Por doutores em cerimônias acadêmicas [ETIM: lat medv. *Capellus*, i ‘enfeite ou proteção para a cabeça, chapéu’]”. (HOUAISS, 2001, p. 162).

um filme pornô”. Somados a essas informações, há a imagem da suposta professora apontando para a tela onde se encontram as várias posições do *Kama Sutra*¹³⁸. As duas cenas nos sugerem que estamos diante de uma imagem que se refere a uma sala de aula em atividade. Como vimos, o domínio-alvo, PROFESSOR/A, é acionado através de pistas verbo-imagéticas e o domínio-fonte, PORNÓGRAFO/A, considerando o contexto verbo-imagético constante do lado esquerdo da cena, especialmente pelo item lexical ‘ pornô ’ que aparece na atividade solicitada. Esse contexto nos instancia uma conceptualização multimodal do tipo Alvo Inferência Verbo-visual (PROFESSOR/A) é Fonte Verbo-visual (PORNÓGRAFA).

O plano verbo-imagético permite a ativação da metáfora PROFESSOR/A É PORNÓGRAFO/A. Essa conceptualização se dá pela articulação dos modos verbal e visual através do conteúdo da aula disposto no quadro ‘Kama Sutra’ e a expressão ‘[...] um filme pornô’, acrescida das imagens de casais demonstrando algumas posições realizadas em atos sexuais e o que é solicitado como dever de casa, como já descrito e pode ser observado na imagem ao lado.

No que concerne aos processamentos metonímicos, ativamos a metonímia PARTE PELO TODO e EFEITO PELA CAUSA. A primeira pelo fato de a professora ser compreendida nos termos da pornografia a partir da observação dos conteúdos abordados por ela, por esta fazer referência ao sistema reprodutor e ao processo de fecundação que, aos olhos dos fanáticos religiosos, é de cunho pornográfico. A segunda, porque o tema da aula (sistema reprodutor/métodos contraceptivos) e a possível maneira de abordá-lo causa a compreensão de professora como pornógrafa, isto é, foi a aula sobre a referida temática que levou os fanáticos religiosos a compreenderem a professora como pornógrafa. Esses processamentos metonímicos foram ativados, também, pela relação verbo-imagética, apresentada anteriormente, a exemplo do tema da aula escrito no quadro e as imagens para explicação feita pela professora.

Quanto aos esquemas-I estruturadores dessas conceptualizações metafórica e metonímica encontramos o esquema-I PARTE-TODO, pois a professora é conceptualizada como pornógrafa levando em consideração, apenas, o conteúdo de umas de suas aulas, sobre



¹³⁸ Conhecido como o livro do amor, o Kama sutra “ênfatiza a arte e os modos que uma pessoa deve praticar o sexo, envolvendo todos os cinco sentidos: audição, tato, visão, paladar e o olfato, além da mente e da alma”. Disponível em: https://www.academia.edu/10738619/KAMASUTRA_O_LIVRO_DO_AMOR. Acesso em 27 fev 2022.

uma temática específica, observada de maneira equivocada pelos fanáticos religiosos, já que é em função de uma aula sobre o sistema reprodutor, vista como aula sobre posições sexuais constantes do livro *Kama Sutra* que a professora é assim compreendida. Trata-se, então, de parte do conteúdo que é abordado em suas aulas. Esse esquema foi ativado a partir da relação verbo-imagética já citada.

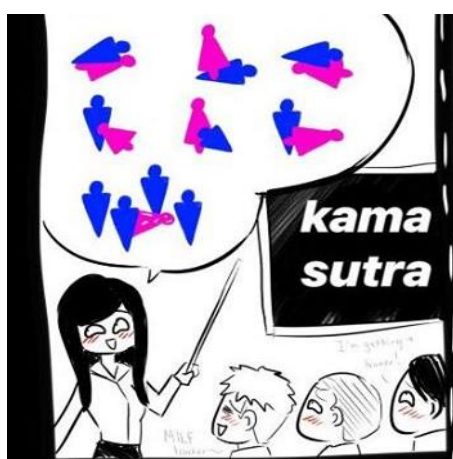
Como já mencionado, a imagem evoca duas cenas: uma diz respeito ao que um grupo categorizado como fanáticos religiosos diz que é a educação sexual e a outra remete ao que ocorre em uma sala escolar, no transcorrer de uma aula, sobre o sistema reprodutor humano (ver imagem ao lado). O/a memista recorre ao domínio religioso para construir a conceptualização do/a professor/a como pornógrafa. É possível associarmos esses fanáticos religiosos a alguns/as defensores/as do ESP, pois, como vimos na seção 1, subseção 1.4.3, o programa tem bases religiosas. Aliás, a maioria de seus/as defensores/as são evangélicos e católicos praticantes.



O *frame KAMA SUTRA* foi ativado considerando, além de seu nome escrito no quadro, as imagens que aparecem no balão de pensamento que se encontra sobreposto à imagem da professora, que, metonimicamente, associam ao livro. O conteúdo não verbal é exposto de maneira a estimular o/a leitor/a, também, conceptualizador/a a focalizar as posições sexuais encontradas no referido livro. O acionamento desse livro, pelos fanáticos religiosos, para fazerem referência às aulas sobre o sistema reprodutor e educação sexual na escola, permite-nos inferir que essas pessoas compreendem as aulas sobre essa temática como uma explanação acerca do comportamento sexual humano. Observando de forma mais aprofundada os entremeios dos modos de linguagem que organizam essa parte do texto, na descrição visual de algumas posições sexuais, encontramos a cor azul para, metonimicamente, indicar o gênero masculino, enquanto, para fazer referência à mulher, a bonequinha está pintada na cor rosa. Isto acontece pelo fato de que, no contexto cultural brasileiro, ter-se a compreensão de que rosa é uma cor associada ao universo feminino e azul ao masculino, de forma que, em todo território nacional brasileiro, o mês de outubro (mês 10) é caracterizado como “outubro rosa”, para fazer referência à campanha do câncer de mama, e o mês de

novembro (mês 11) é conhecido como “novembro azul”, por se tratar do mês dedicado ao combate do câncer de próstata. Ademais, é comum pais e mães, à espera do nascimento de seus filhos e filhas, ao prepararem seus enxovais, seguirem essa compreensão de que há uma cor indicativa para os gêneros masculino e feminino. Esse contexto é ainda mais intensificado, através de afirmações como a feita pela Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, a advogada e pastora evangélica Damares Alves: “[...] menino veste azul e menina veste rosa”¹³⁹. Esse universo de cores específicas para determinado gênero é reforçado pelo combate à chamada ideologia de gênero, preconizado pelo PESP.

Para darmos continuidade ao esquadrinhamento da narrativa apresentada no meme em estudo, é importante observarmos as duas partes da narrativa através das imagens que seguem (imagem à direita, a aula e à esquerda, o que os fanáticos



religiosos pensam ser uma aula). Encontramos, na parte que se refere ao que realmente acontece nas aulas (imagem à direita), um quadro onde está escrito “sistema reprodutor” e um balão de pensamentos que nos



remetem às células sexuais humanas – espermatozoide, a célula sexual masculina, e o óvulo, célula sexual feminina. Essas células reprodutivas, ao se unirem em fecundação, dão origem a uma nova vida, como pode ser visto na imagem (lado direito). O mesmo não acontece no segundo momento que trata da fecundação, visto que o espermatozóiide encontra uma barreira que lhe impede de acessar o óvulo: a camisinha. Por isso, o resultado final é diferente, já que não se chegará ao bebê como resultado final, como podemos observar na imagem à direita. Nesse sentido, foi possível observarmos, metonimicamente, como se dá o processo de fecundação, acionado pelas imagens antes descritas. Diante desse contexto, podemos compreender que a professora faz referência a questões que, para fundamentalistas religiosos, não devem ser abordadas na escola por acreditarem que, através delas, os/as professores/as estariam banalizando o sexo, indo de encontro à vida humana e ao que se pode entender a partir da Bíblia.

¹³⁹ Disponível: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>. Acesso em: 25 mar. 2022.

Comparando as imagens do transcorrer da aula nas duas cenas, através da imagem do lado esquerdo, é possível fazermos inferências sobre o que a professora, alunos e alunas estão sentindo diante do contexto obsceno, observando o comportamento de seus olhos diante do que está sendo explicado. A imagem da professora aparece com o olhar para cima que possibilita inferirmos que ela está trabalhando sua imaginação. Abaixo de seus olhos, há uns tracinhos vermelhos que podem sugerir um certo rubor, inclusive, por estar imaginando as cenas do *kama Sutra* que aparecem no balão. Os/as alunos/as demonstram ter atenção ao que é explicado a partir de um olhar fixo, como se estivessem preocupados e/ou assustados. Em suas bochechas aparecem tracinhos vermelhos que indicam como se estivessem ruborizados diante da fala da professora.

Já na segunda cena, encontramos a imagem da professora olhando para seus/suas alunos/as de forma natural, explicando o assunto que aparece no balão de pensamentos. Os/as alunos/as demonstram naturalidade, assistindo a aula, com destaque para o aluno do meio que, a partir de seu olhar fixo e atento para a professora, parece estar muito interessado no assunto. É importante destacar que os traços vermelhos que demonstravam como os atores da cena, à esquerda, poderiam estar enrubescidos, não mais aparecem nessa cena, o que pode indicar como eles/as se sentem à vontade na aula (ver imagem à direita).



Observando os últimos quadrinhos, ainda a partir da inter-relação dos modos verbal e imagético temos, na cena referente ao lado esquerdo, a imagem da professora que reafirma o olhar e o rubor descritos, anteriormente, acrescidos da imagem da mão esquerda entre a parte do queixo e o maxilar esquerdo, que possibilitam o entendimento de que estamos diante de um ar sugestivo, da malícia pornográfica da professora, ao solicitar o dever para os/as alunos/as, como podemos visualizar na imagem,



à direita.



Já na cena 2 (imagem à esquerda), a professora apresenta um olhar fixo e sério ao fazer a solicitação do dever de casa, nos termos – “o dever de hoje é fazer uma pesquisa sobre DSTs”. Essa tarefa nos acrescenta uma informação à compreensão geral da aula descrita nessa cena, pois a inserção da camisinha no desenho onde

a fecundação não acontece não é, apenas, para indicar um método contraceptivo, mas, também, orientar os/as alunos/as, no que se refere às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs). Acreditamos que esse fato reforça a compreensão dos fanáticos religiosos sobre a aula, visto que falar sobre as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST)¹⁴⁰, implica uma possível abertura para, também, falar sobre a prática sexual.

O estudo desse meme permite, também, uma associação entre os domínios RELIGIÃO e POLÍTICA, visto que há uma compreensão de que os partidos que defendem ideologias de direita são considerados mais conservadores no que concerne ao tratamento de várias temáticas, já que “são partidos que baseiam a sua ideologia ou programa explicitamente em concepções religiosas e/ou estão ligados a igrejas e a movimentos com forte apelo conservador (“pró-vida”, “pró-família”, etc.) (CODATO; BERLATTO; BOLOGNESI, 2018, p. 879).

Uma vez apresentados os processamentos cognitivos que licenciaram as conceptualizações do/a professor/a no corpus desta Tese e as discussões acerca dos contextos ativados, expomos, a seguir, as categorizações das conceptualizações multimodais e monomodais que foram ativadas.

4.4 CONCEPTUALIZAÇÕES MULTIMODAIS E MONOMODAIS

Nessa subseção, categorizamos os memes que apresentaram conceptualizações metafóricas e metonímicas multimodais e monomodais.

4.4.1 Metáforas e metonímias multimodais ativadas no estudo

Quanto à classificação das metáforas multimodais, baseada na proposta do estudo de Andrade (2016), o estudo demonstrou diferenças quanto a essas categorizações, como veremos apresentado a partir do quadro, a seguir:¹⁴¹

¹⁴⁰ “A terminologia Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) passou a ser adotada em substituição à expressão Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), porque destaca a possibilidade de uma pessoa ter e transmitir uma infecção, mesmo sem sinais e sintomas.” Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/d/dst#:~:text=A%20terminologia%20Infec%C3%A7%C3%B5es%20Sexualmente%20Transmiss%C3%ADveis,mesmo%20sem%20sinais%20e%20sintomas>. Acesso em: 02 nov. 2022.

¹⁴¹ Optamos por fazer um quadro resumo, apenas, das conceptualizações metafóricas e metonímicas ativadas através do estudo dos memes.

Quadro 01: Conceptualizações multimodais

Indicação dos memes com as respectivas conceptualizações multimodais			
	Tipo de relação	Memes que apresentaram Metáforas	Memes que apresentaram Metonímias
A	Alvo verbo-visual é fonte verbal	06	06
B	Alvo inferência verbo-visual é fonte verbal	04	04
C	Alvo inferência verbo-visual é fonte visual	05 - 07	05 - 07
D	Alvo inferência verbo-visual é Fonte inferência verbo-visual	09	09
E	Alvo inferência verbo-visual por Fonte inferência verbo-visual	-	04

Fonte: Adaptado de Andrade (2016)

A partir do estudo, no que concerne à conceptualização multimodal de metáforas e metonímias ativadas no corpus, encontramos as categorias A (Alvo Verbo-Visual é Fonte Visual), B (Alvo Inferência Verbo-visual é Fonte Verbal), a categoria C (Alvo Inferência Verbo-visual é Fonte Visual) e a categoria D (Alvo Inferência Verbo-Visual é Fonte Inferência Verbo-Visual). Além da categoria E (Alvo Inferência Verbo-Visual por Fonte Inferência Verbo-Visual) que, no estudo, não apresentou conceptualização metafórica, foi ativada para licenciar uma conceptualização metonímica. Nenhuma dessas categorias foi encontrada no estudo realizado por Andrade (2016).

Assim sendo, tivemos a seguinte distribuição: o meme 06, para a categoria A; o meme 04, para a categoria B, os memes 05 e 07 para a categoria C, o meme 09 para a categoria D e o meme 04 para a categoria E. Como vemos, nas conceptualizações multimodais constantes do corpus, o domínio-alvo é instanciado através da relação semiótica entre os modos verbal e imagético (verbo-visual) e o domínio-fonte foi ativado alternando entre o modo verbal (memes 06 e 04), o modo imagético (memes 05 e 07) e o modo verbo-imagético (meme 09). É importante observarmos que o meme 04 apresentou dois tipos de conceptualização multimodal para o/a professor/, uma metafórica e metonímica (categoria B) e uma metonímica (categoria E).

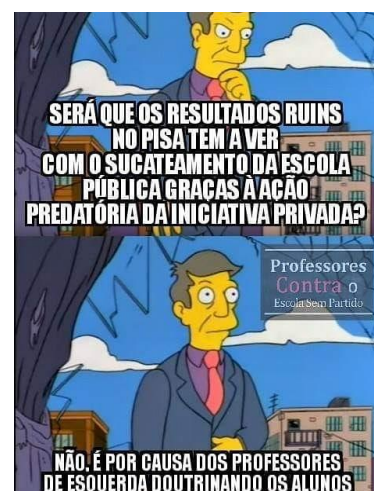
As demais conceptualizações, encontradas no corpus, realizaram-se dentro da monomodalidade. Entretanto, é importante salientarmos que, embora uma única modalidade licencie os mapeamentos, as linguagens escolhidas para fazerem a composição dos textos multimodais não são aleatórias, são usadas de forma consciente pelos/as seus/as produtores/as

para formarem o conjunto semiótico desses textos. Portanto, cada uma delas é construtora e condutora de sentidos, o que não aconteceria, caso não estivessem juntas na composição dos textos.

A seguir, apresentamos as conceptualizações monomodais, aquelas que foram instanciadas a partir de um mesmo modo de linguagem. Para efeito didático, retomamos um exemplo de meme estudado que apresentou tal conceptualização.

4.4.2 Metáforas e metonímias monomodais ativados no estudo

No meme 01, como demonstrado na imagem à direita, embora sua construção seja através do modo verbo-imagético, a conceptualização de professor/a foi ativada a partir da monomodalidade, pois os domínios alvo e fonte (PROFESSOR/A e DOCTRINADOR/A, respectivamente) foram instanciados levando em consideração, apenas, o modo verbal. Dessa forma, a metáfora PROFESSOR/A É DOCTRINADOR/A foi licenciada por domínios ativados no contexto verbal do texto.



Na sequência, apresentamos um quadro onde demonstramos as categorias das conceptualizações metafóricas e metonímicas monomodais encontradas no estudo com a indicação dos memes que as exemplificam.

Quadro 02 – Conceptualizações monomodais

Indicação dos memes com as respectivas conceptualizações monomodais			
	Tipo de relação	Memes que apresentaram Metáforas	Memes que apresentaram Metonímias
A	Alvo verbal é fonte verbal	01-02-05-08	01-02-05-08
B	Alvo inferência verbal é fonte verbal	03	03

Fonte: Adaptado de Andrade (2016)

Encontramos conceptualizações que licenciaram processamentos metafóricos, metonímicos considerando, apenas, o modo verbal da linguagem, isto é, conceptualizações monomodais. Tivemos como exemplo a categoria A (Alvo verbal é fonte verbal) mais

recorrente, já que teve os memes 01, 02, 05 e 08 e a categoria B (Alvo inferência verbal é Fonte verbal), sendo esta exemplificada pelo meme 03.

A partir da observação dos quadros 01 e 02, antes expostos, verificamos que o corpus nos possibilitou o acionamento de conceptualizações multimodais e monomodais, sendo as primeiras exemplificadas a partir de cinco memes (04, 05, 06, 07 e 09). Apenas um deles (número 06) teve os domínios alvo e fonte expressos no texto verbo-imagético. Os demais domínios ativadores dessas conceptualizações foram licenciados considerando pistas verbais e/ou imagéticas através das quais fizemos nossas inferências para acioná-los. As segundas (conceptualizações monomodais) foram exemplificadas, também, a partir de cinco memes (01, 02, 03, 05 e 08). Apenas um deles (03) teve o domínio alvo ativado através de nossas inferências, a partir do contexto verbal do meme.

Reiteramos, aqui, que o nosso estudo esteve centrado em memes que instanciaram conceptualizações de professor/a. Dessa forma, os textos foram multimodais, especificamente verbo-imagéticos, mas as conceptualizações de professor/a encontradas neles foram ativadas considerando tanto essa relação simultânea verbo-imagética para o acionamento dos domínios, como, também, apenas, o modo verbal. Por isso, a apresentação de conceptualizações multi e monomodais.

Nossa discussão acerca das conceptualizações encontradas no corpus se deu de maneira contextualizada, buscando compreender os *frames* ativados a partir de cada meme para o estabelecimento das inter-relações com as várias áreas do saber.

Para melhor subsidiar as conexões interdisciplinares que realizamos no estudo do corpus, apresentamos, na próxima subseção, os contributos da TC para compreendermos as conceptualizações instanciadas através do corpus.

4.5 OS PRINCÍPIOS DA TEORIA DA COMPLEXIDADE NA CONSTRUÇÃO E ENTENDIMENTO DAS CONCEPTUALIZAÇÕES

Os memes, como vimos, são construídos através de interações humanas com os vários modos de linguagens e os diversos contextos. Dessa forma, reconhecemos que cada um dos memes estudados é formado por uma urdidura complexa que se utilizou de *frames* ativados pela relação verbo-imagética, a exemplo de personagens como o DIRETOR *SKINNER*, *SPOCK*, LINDINHA, PISA, MINORIAS, ESP, IDEOLOGIA DE GÊNERO, PORNOGRAFIA, FANÁTICOS RELIGIOSOS, ANA CAMPAGNOLO, NAZISMO,

GUERRA, dentre outros, associados às cores, formas, contextos e expressões linguísticas, de modo que a integração contextual dos conhecimentos das partes gerou o entendimento do todo, por isso o contexto geral de cada meme esteve presente nas suas partes e sua compreensão só foi possível através das interconexões estabelecidas.

A dialogia, encontrada nos memes, mostrou-se evidente ao nos reportarmos à proposta de uma neutralidade no processo de ensino, no que concerne à perspectivas político-religiosas preconizadas pelo PESP. O programa prevê a neutralidade ideológica, mas é originária de conceptualizações carregadas de ideologias atreladas a discursos antidemocráticos e de exclusão, que intentam reproduzir conhecimentos relacionados à repressão, à coerção social, política, moral e religiosa. Assim, reconhecemos que não há ensino sem ideologia, e não seria diferente com o ensino defendido pelo PESP. Por isso, observamos que os *frames* ativados em cada meme constituíam uma ordem, já que cada um tem uma origem, foi deslocado de sua estrutura original, gerando uma desordem para integrarem novos enquadramentos e, assim, gerarem novos sentidos, sendo alguns deles apresentados no nosso estudo.

No processo da recursividade, vimos, através dos memes em estudo, que o/a memista-conceptualizador/a-categorizador/a produziu e causou conceptualizações, assim como as conceptualizações produziram e causaram a existência desses memes, inclusive, a base irônica que perpassa a construção dos mecanismos de conceptualização ativados através deles. Nesse sentido, o PESP causou as conceptualizações encontradas, como também as conceptualizações produziram e causaram o PESP, já que a causa (PESP) age sobre os efeitos (conceptualizações de professor/a), mas também essas conceptualizações (efeitos) agem sobre o PESP (a causa). Esses elementos, juntos, interagiram entre si de forma dinâmica e recursiva para a elaboração de cada meme.

Para ilustrar o princípio hologramático através dos memes estudados, entendemos a atuação dos *frames* ativados reconhecendo que o domínio RELIGIÃO ativou o *frame* DOCTRINAÇÃO, sendo esse o que se mostrou mais recorrente nos memes que compõem o corpus desta Tese. O domínio POLÍTICA tornou possível a ativação dos *frames* NAZISMO e GUERRA e o domínio SEXUALIDADE possibilitou o acionamento do *frame* PORNOGRAFIA. Nesse sentido, entendemos cada parte (*frames*) compondo o todo (DOMÍNIOS), assim como os domínios (TODO) se acham em cada PARTE.

Dessa forma, conseguimos acessar o contexto sócio-histórico-político-religioso-educacional dos anos 2017-2019 impressos nesses memes, assim como foi possível observar que esses memes fazem parte desse mesmo contexto, de modo que os memes estão nessa

época e essa época está nesses memes, um sendo revelado pelo outro em um processo contínuo e recursivo. Isto porque o contexto do PESP é atualizado nas discussões ocorridas no Congresso Nacional, nas Câmaras de alguns estados brasileiros e na sociedade como um todo, mas é atualizado, também, nas denúncias que por ora temos notícia na produção dos memes que revelam esse contexto. Assim os memes revelaram esse contexto e esse contexto foi revelado por eles, pois são sistemas abertos e dinâmicos para a elaboração de sentidos, já que são expressões de linguagens (ALMEIDA, 2016).

No que concerne ao padrão de organização (forma) das expressões verbais e verbo-imagéticas encontradas nos memes, foi possível identificarmos o padrão metafórico através das metáforas PROFESSOR/A É DOCTRINADOR/A, PROFESSOR/A É PERSONAGEM, PROFESSOR/A É SPOCK, PROFESSOR/A É OBSTÁCULO, MAIOR É MAIS IMPORTANTE, PROFESSOR/A É COMBATENTE, PROFESSOR/A É PORNÓGRAFO/A.

Em relação aos padrões metonímicos, encontramos os padrões gerais PARTE PELO TODO e EFEITO PELA CAUSA/CAUSA PELO EFEITO, especificadas por PROFESSOR/A DE ESQUERDA POR DOCTRINADOR/A, MORALIDADE POR IDEOLOGIA POLÍTICA, IDEOLOGIA HUMANAS POR PROFESSOR/A, PROFESSORES/AS POR MINORIAS, CONTEÚDO TRABALHADO POR PROFESSOR/A.

Quanto aos padrões esquemo-imagéticos, essas conceptualizações foram estruturadas pelos padrões ORIGEM-PERCURO-META, FORÇA/BLOQUEIO, PARTE-TODO, CENTRO-PERIFERIA, FORÇA/COMPULSÃO, ESCALA, PERTO-LONGE.

Nesse enquadre, afirmamos que a maioria dos memes estudados (06) são formados pelo mesmo padrão metafórico e metonímico de organização, sendo este especificado pela metáfora PROFESSOR/A É DOCTRINADOR/A, as metonímias PARTE PELO TODO e EFEITO PELA CAUSA. No que se refere aos padrões esquemo-imagéticos, encontramos com mais recorrência o esquema-I PARTE-TODO. Para essa observação, apresentamos, na próxima subseção, 4.6, um quadro-resumo dos fenômenos conceptuais ativados no estudo. Verificamos que um mesmo padrão se repetiu a maioria das vezes com variadas maneiras de incorporações, produzindo um padrão de relações que geraram compreensões organizadas por processamentos interligados entre si.

É nesse sentido que, no que concerne à estrutura, vimos que os padrões metafóricos e metonímicos foram incorporados a vários memes, através de três domínios conceptuais – RELIGIÃO, POLÍTICA e SEXUALIDADE, e dos *frames* DOCTRINAÇÃO, GUERRA e

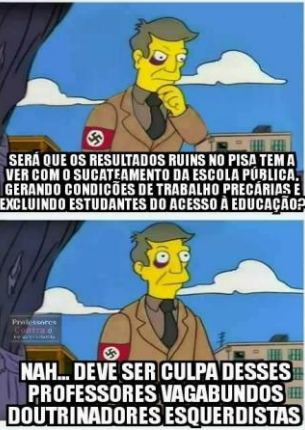
PORNOGRAFIA. A partir desses *frames*, outros foram ativados, a exemplo do Diretor SKINNER, dos Simpsons, SPOCK, da série Jornada nas Estrelas, MACAQUINHO PEDRO, LINDINHA das Superpoderosas, PISA, ANA CAMPAGNOLO, ESQUERDA-ESQUERDALHA, NAZISMO, KAMA SUTRA etc. A integração dos elementos linguísticos aos imagéticos, configuraram a matéria, que são as várias expressões verbo-imagéticas encontradas, que instanciaram outras metáforas, metonímias e esquemas-I. Essa inter-relação possibilitou os diferentes processos, que são as leituras que fizemos a partir de cada meme e a identificação das conceptualizações (ALMEIDA, 2018).

Uma vez apresentados os fenômenos cognitivos ativados através do estudo do corpus e as contribuições da TC para sua compreensão, passemos à discussão geral acerca das conceptualizações encontradas.

4.6 DISCUSSÃO GERAL

Para apresentarmos um panorama geral das conceptualizações de professor/a instanciadas através do corpus e as interconexões estabelecidas para sua compreensão, tomamos como ponto de partida um quadro-resumo formado pelos memes que compõem o corpus, os domínios conceptuais, os *frames* ativados, os processamentos metafóricos, metonímicos e esquema-imagéticos identificados.

Quadro 03 - Quadro-resumo das conceptualizações

Memes	Domínios	Frames ativados	Metáforas	Metonímias	Esquemas-I
<p>Meme 01</p> 	<p>RELIGIÃO</p>	<p>DOCTRINAÇÃO</p> <p>OS SIMPSONS DIRETOR SKINNER SKINNER PISA ESCOLA PÚBLICA ESQUERDA DOCTRINADOR</p>	<p>PROFESSOR/A É DOCTRINADOR/A</p> <p>PROFESSOR/A É OBSTÁCULO</p> <p>PROFESSOR/A DE ESQUERDA É DOCTRINADOR/A</p>	<p>PARTE PELO TODO</p> <p>TODO PELA PARTE</p> <p>EFEITO PELA CAUSA</p> <p>PROFESSOR/A DE ESQUERDA POR DOCTRINADOR/A</p>	<p>PARTE-TODO</p> <p>ORIGEM-PERCURSO- META</p> <p>FORÇA/BLOQUEIO</p>
<p>Meme 02</p> 	<p>RELIGIÃO</p>	<p>DOCTRINAÇÃO</p> <p>OS SIMPSONS DIRETOR SKINNER SKINNER PISA SUÁSTICA VAGABUNDOS ESQUERDISTAS DOCTRINADORES</p>	<p>PROFESSOR É DOCTRINADOR</p> <p>PROFESSOR/A É OBSTÁCULO</p> <p>PROFESSOR/A DE ESQUERDA É DOCTRINADOR/A</p>	<p>PARTE PELO TODO</p> <p>TODO PELA PARTE</p> <p>EFEITO PELA CAUSA</p> <p>MORALIDADE POR IDEOLOGIA POLÍTICA</p>	<p>PARTE-TODO</p> <p>ORIGEM-PERCURSO- META</p> <p>FORÇA/BLOQUEIO</p>

<p>Meme 03</p> 	<p>RELIGIÃO</p>	<p>DOUTRINAÇÃO</p> <p>IDEOLOGIA DE GÊNERO MARXISTA ESQUERDALHA DOUTRINADORA LEI MARIA DA PENHA</p>	<p>PROFESSOR/A É DOUTRINADOR/A</p>	<p>PARTE PELO TODO</p> <p>EFEITO PELA PARTE</p> <p>IDEOLOGIAS HUMANAS POR PROFESSOR/A</p> <p>CONTEÚDO TRABALHADO POR PROFESSOR/A</p>	<p>PARTE-TODO</p>
<p>Meme 04</p> 	<p>RELIGIÃO</p>	<p>DOUTRINAÇÃO</p> <p>NEUTRALIDADE NO ENSINO ESP MINORIAS SUÁSTICA</p>	<p>PROFESSOR/A É DOUTRINADOR/A</p>	<p>PARTE PELO TODO</p> <p>PROFESSORES/AS POR MINORIAS</p> <p>EFEITO PELA CAUSA</p>	<p>PARTE-TODO</p> <p>CENTRO-PERIFERIA</p>

<p>Meme 05</p> 	<p>RELIGIÃO</p>	<p>DOCTRINAÇÃO</p> <p>AS MENINAS SUPERPODEROSAS LINDINHA ANA CAMPAGNOLLO DURONA</p>	<p>PROFESSOR/A É DOCTRINADOR/A</p> <p>PROFESSOR/A É PERSONAGEM</p>	<p>CAUSA PELO EFEITO EFEITO PELA CAUSA</p> <p>PROFESSORES/AS POR DOCTRINADORES/AS</p>	<p>PARTE-TODO</p> <p>CENTRO-PERIFERIA</p>
<p>Meme 06</p> 	<p>RELIGIÃO</p>	<p>DOCTRINAÇÃO</p> <p>GAY COMUNISTA</p>	<p>PROFESSOR/A É DOCTRINADOR/A</p> <p>MAIOR É MAIS IMPORTANTE</p>	<p>PARTE PELO TODO</p> <p>EFEITO PELA CAUSA</p>	<p>PARTE-TODO</p> <p>ESCALA</p> <p>PERTO-LONGE</p> <p>FORÇA</p>

<p>Meme 07</p> 	<p>POLÍTICA</p>	<p>NAZISMO</p> <p>JORNADA NAS ESTRELAS SPOCK VULCANO NAZISMO ESQUERDA</p>	<p>PROFESSOR/A É PERSONAGEM</p> <p>PROFESSOR/A É SPOCK</p>	<p>PARTE PELO TODO</p> <p>EFEITO PELA CAUSA</p>	<p>PARTE-TODO</p> <p>CENTRO-PERIFERIA</p> <p>LIGAÇÃO</p>
<p>Meme 08</p> <p>Escola Sem Partido: TODO PROFESSOR É UM POTENCIAL MILITANTE ESQUERDISTA DISFARÇADO!!!</p> <p><small>*aluna militante do PSL provoca debate político na aula pra gravar a professora e expô-la na Internet*</small></p> <p>Escola Sem Partido:</p> 	<p>POLÍTICA</p>	<p>GUERRA</p> <p>MACAQUINHO PEDRO ESP MILITANTE ESQUERDISTA</p>	<p>PROFESSOR/A É COMBATENTE</p>	<p>EFEITO PELA CAUSA</p> <p>CAUSA PELO EFEITO</p> <p>PROFESSOR/A POR CONTEÚDO DA AULA</p>	<p>PARTE-TODO</p> <p>FORÇA/COMPULSÃO</p>

Meme 09



SEXUALIDADE

PORNOGRAFIA

FANÁTICOS RELIGIOSOS
KAMA SUTRA
SISTEMA REPRODUTOR
MÉTODOS
CONTRACEPTIVOS
PORNOGRAFIA
DST

PROFESSOR/A É
PORNOGRAFO/A

PARTE PELO TODO
EFEITO PELA CAUSA

PARTE-TODO

Fonte: Elaboração nossa

No quadro-resumo, antes apresentado, demonstramos as conceptualizações de professor/a ativadas através dos memes em estudo. A partir dele, podemos visualizar como a página *Professores Contra o Escola Sem Partido* divulgou essas conceptualizações no período de 2017 a 2019. Nesse enquadre, podemos observar os domínios que mais se destacaram através do corpus: RELIGIÃO e POLÍTICA.

O domínio da RELIGIÃO ativou o *frame* DOUTRINAÇÃO, que se mostrou mais recorrente nas conceptualizações, através dos memes 01, 02, 03, 04, 05 e 06. O domínio da POLÍTICA acionou os *frames* NAZISMO e GUERRA por meio dos memes 07 e 08, respectivamente. E o domínio SEXUALIDADE, que ativou o *frame* PORNOGRAFIA encontrado no meme 09.

Através dos *frames* ativadores dos fenômenos cognitivos, outros foram acionados para a construção dos sentidos a partir dos memes, a exemplo de SKINNER, PISA, SUÁSTICA, VAGABUNDOS, IDEOLOGIA DE GÊNERO, MARXISTA, NEUTRALIDADE NO ENSINO, MINORIAS, AS MENINAS SUPERPODEROSAS, LINDINHA, ANA CAMPAGNOLO, GAY, COMUNISTA, FANÁTICOS RELIGIOSOS, KAMA SUTRA, SISTEMA REPRODUTOR, PORNOGRAFIA, NAZISMO, SPOCK, ESQUERDA, MACAQUINHO PEDRO, ESP, MILITANTE.

Como abordamos, anteriormente, o corpus nos possibilitou o acionamento de conceptualizações que se mostraram integradas, no que concerne aos domínios conceptuais RELIGIÃO e POLÍTICA, pois eles, embora pressupunham uma variedade de conceitos amplos, ao instanciar os *frames* antes citados, demonstraram particularizações que consideramos aproximadas. Isso, especialmente, quando atentamos para o *frame* DOUTRINAÇÃO que, no estudo, foi ativado através do domínio da RELIGIÃO. É a partir desse contexto, que fazemos nossas considerações acerca do quadro geral de conceptualizações instanciadas no corpus.

O *frame* DOUTRINAÇÃO parte do contexto religioso, podendo ser associado ao processo de catequização que ocorreu aqui, no Brasil. Sendo uma atitude de manipulação para incutir a fé católica, de forma inquestionável. A partir dessa observação, constatamos que esse *frame* não é utilizado arbitrariamente, para se referir ao trabalho do/a professor/a já que, como discorreremos na seção 1, subseções 1.3, 1.3.1, 1.3.2 e 1.3.3, o PESP compreende o/a professor/a como doutrinador/a se este/a não seguir a ideologia na qual o programa é orientado e essa ideologia encontra-se baseada em preceitos religiosos.

Como são publicações feitas em uma página que se mostra contra o ESP, inferimos se tratar de conceptualizações metafóricas e metonímicas revestidas de ironia que mostram como essa página observa a compreensão de professor/a difundida pelo o PESP para, criticamente, colocar em pauta essa compreensão, além de articular inter-relações para reflexões gerais acerca do contexto educacional brasileiro, inclusive, no que concerne aos investimentos nas escolas públicas e o nível de aprendizagem definidos pelas avaliações externas, como vimos nos memes 01 e 02.

Em face das conceptualizações que foram ativadas através dos memes, foi possível compreender que, diante da página *Professores Contra o Escola Sem Partido*, o PESP compreende que o/a professor/a deve, apenas, instruir, não abordando a realidade do/a aluno/a, não fazendo referência a valores de qualquer natureza e, quando essa abordagem acontece, os/as professores/as que a fazem são compreendidos em termos de militantes – esquerdistas – esquerdalhas – comunistas – marxistas por considerarem que esse/a profissional se utiliza do seu poder de persuasão para doutrinar politicamente os/as alunos/as.

Depreendemos que a doutrinação sobre a qual os memes se referem parte do contexto mais geral, atrelado a um ensinamento com perspectivas religiosas, como no processo de catequização, à época dos jesuítas, mas o que estamos presenciando, atualmente, diante da proposta do PESP, termina por fixar essa doutrinação no âmbito político-ideológico, porque ela se mostra baseada em noções que veiculam uma ideologia que tem interesses de dominação política, associada a projetos educacionais repressores fazendo da escola, através do trabalho do/a professor/a, um lugar onde se faz uma educação que atenda a interesses de grupos econômicos privilegiados, em detrimento de uma escola que vivencia a diversidade, as especificidades dos vários grupos sociais, políticos e religiosos para uma vida com equidade, autonomia e liberdade.

Nesse sentido, observamos que os memes possibilitam a compreensão do que o PESP divulga sobre o/a professor/a, buscando tolher a autonomia da educação, do/a professor/a que deve estar fadado/a a atender uma minoria conservadora. Isto porque, como observa Silva (2002, p. 13-14), vivenciamos uma reelaboração, redefinição sobre a maneira de representar e dar significado aos elementos sociais e, para isso, há evidências da “criação de um espaço em que se torne possível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista”, por isso, conforme o autor, são reprimidas quaisquer ideias e discussões que se apresentem como um enfrentamento a esse espaço. O que explicaria a intervenção nas aulas, através de proibições, filmagens, ameaças, ataques? Silva (2002) nos

ajuda na resposta a essa reflexão, ao afirmar que a educação é instrumento para se construir as identidades e a memória histórica dos sujeitos sociais; daí a necessidade de haver um controle por parte de quem deseja manipular essa construção em benefício de seus próprios objetivos.

O estudo do corpus desta Tese possibilitou uma reflexão acerca do que nos afirma Lakoff (2007, p. 72): “Liberdade, oportunidades, prosperidade. Não há realização sem liberdade, não há liberdade sem oportunidades, não há oportunidades sem prosperidade”. Isto porque nossa discussão aqui recai sobre esse trinômio basilar para a equidade de direitos, esses três eixos norteadores da vida humana que a escola – professores e professoras - tem a função de discutir e preparar alunos e alunas para essa vivência, já que, resumidamente, é isso que o PESP quer combater, pois liberdade pressupõe observância e cumprimento dos direitos humanos, o pensar, agir, comportar-se em seus gostos, credos e o respeito pela vida do/a outro/a, indistintamente, para que assim, todas as pessoas tenham oportunidades, prosperem e, nesse percurso, toda a sociedade. Diante desse contexto, verificamos o quão política são as conceptualizações licenciadas nesse estudo.

Para uma melhor compreensão, apresentamos, a seguir, as possíveis interconexões entre os domínios RELIGIÃO e POLÍTICA instanciadas através do estudo do corpus.

4.6.1 Interconexões entre os domínios RELIGIÃO e POLÍTICA – POLÍTICA e RELIGIÃO

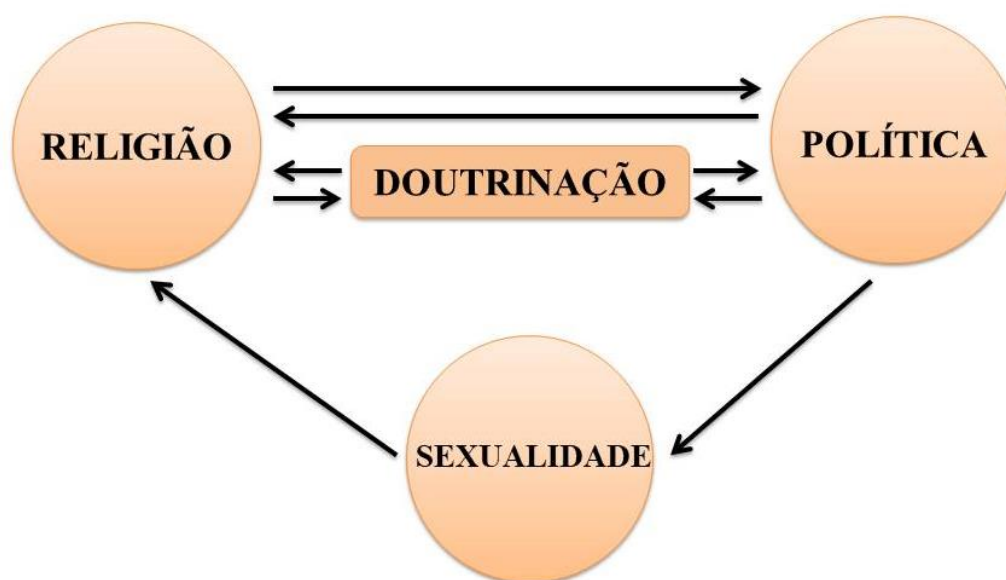
Nossas compreensões das conceptualizações/categorizações ativadas, no corpus estudado, perpassaram/perpassam por processos sócio-histórico-religioso-ideológico-culturais que marcaram o domínio da EDUCAÇÃO no Brasil, desde o século XVI (a catequese) ao contexto do nosso Tempo Presente, século XXI.

Durante esse percurso, foi possível observarmos que a religião teve lugar privilegiado no que concerne à disposição curricular do processo educativo brasileiro, já que ela, de maneira incisiva, esteve diretamente ligada às definições de políticas públicas para a educação brasileira. Primeiro, uma influência da Igreja Católica Apostólica Romana, depois, o reforço de religiões evangélicas.

Vimos que o MESP/PESP é resultado de ideologias políticas que se acham justificadas, também, por bases religiosas, ou melhor, advém de combinações político-religiosas sendo, portanto, compreensões ideológicas que se baseiam em dogmatismos religiosos. Dessa forma, emerge de perspetivações humanas que são construídas através do

emaranhado conjunto de ideias que contribuem para a formação, organização e interpretação do mundo, dos seres humanos, da vida. Daí a não dissociabilidade entre política/religião e religião/política e todos os contextos a elas associados para compreendermos as conceptualizações que aqui identificamos e discutimos, como podemos verificar através da figura a seguir.

Figura 40: Interseção entre os domínios



Fonte: Elaboração nossa

Na figura acima, temos os domínios RELIGIÃO e POLÍTICA na parte central dos círculos em letras maiúsculas e em tamanho maior por serem aqueles que mais apresentaram conceptualizações. O *frame* DOUTRINAÇÃO é apresentado na interseção desses dois domínios. O domínio SEXUALIDADE aparece mais abaixo, configurando uma relação entre os dois domínios principais.

Conforme podemos observar na figura antes apresentada, há uma inter-relação entre os domínios conceptuais que licenciam as conceptualizações de professor/a, nos memes em estudo.

Como já discutimos, foi possível acionar o domínio da RELIGIÃO, através do *frame* DOUTRINAÇÃO, sendo este o mais ativado (6 memes). A metáfora mais recorrente foi PROFESSOR/A É DOUTRINADOR/A. Essa constatação implica perspectivarmos uma ação religiosa, no sentido de catequizar, porém pressupõe uma catequese político-ideológica. Isto foi inferido a partir dos contextos ativados pelos memes e evidenciados nas discussões

empreendidas. Ademais, estamos levando em consideração, também, as informações constantes na página do PESP que advertem sobre o objetivo do programa de combater o assédio de grupos políticos partidários que insistem em transformar as escolas em caixas receptoras de suas ideologias para assim, desconstruir e prejudicar as famílias, a moral e o Estado.

Em linhas gerais, o processo de doutrinação abordado nos memes coloca o/a professor/a nas categorias COMUNISTA, MARXISTA, MILITANTE, MINORIAS, ESQUERDISTA/ESQUERDALHA e VAGABUNDOS. Essas categorias se mostram inter-relacionadas, são conceitos condutores e influenciadores para as categorizações/conceptualizações encontradas, no *frame* DOCTRINAÇÃO, possibilitando-nos a inferência de que eles emergem através do que o PESP acredita acontecer nas aulas: a disseminação de ideias de esquerda, por isso são construções políticas.

Dessa forma, podemos inferir que, a partir do que é divulgado nos memes em estudo, um/a professor/a que se mostre sensível às diversidades e que proponha, nas suas aulas, abordagens e discussões acerca de questões referentes às minorias, abrindo possibilidades para o desenvolvimento da compreensão crítica de alunos e alunas seja inapropriado e perigoso. Por isso os/as professores/as aparecem nos memes como minorias e por isso são considerados militantes de ideias que podem desconstruir a hegemonia pré-estabelecida pelos grupos dominantes. Ademais, esses/as professores/as estariam, supostamente, desenvolvendo práticas pornográficas em sala, explorando a sexualidade através do aspecto sensual e erótico, pervertendo e inculcando gostos sexuais que infringem crenças religiosas e a boa formação das famílias tradicionais, sendo, por isso, compreendidos/as como pornógrafos/as.

É nesse sentido que o/a professor/a é compreendido como uma força operante que impulsiona a divulgação e estabelecimento de crenças e ideologias que vão de encontro à moral, aos bons costumes, à organização étnico-política-religiosa de uma nação que, segundo a página estudada, o PESP considera justa e respeitada. E, sob essa compreensão, o/a professor/a se torna um obstáculo que precisa ser dissolvido. Em vista disso, inferimos que, nos memes divulgados pela página *Professores Contra o Escola Sem Partido*, o PESP projeta, no/a professor/a, a disseminação da desordem, através de um projeto político-social-cultural e ideológico.

Isso posto, constatamos que todo o conhecimento que temos sobre a noção de doutrinar possibilita-nos compreendermos essa conceptualização para os/as professores/as como aqueles/as que são formados por ideias fixas e determinadas e promovem suas opiniões,

crenças político-ideológicas, morais e religiosas, a exemplo das chamadas ideologias de gênero e o exercício dos direitos humanos, aproveitando a audiência cativa de seus/as alunos/as. Diante da parte conservadora da sociedade, essas são ações que vão de encontro à boa conduta social e ao que se pretende como instrução educativa que deve ser recebida nas instituições de ensino. Essa é uma conceptualização que imprime no/a professor/a um efeito negativo para essa parte da sociedade, pois abala a moral e os bons comportamentos.

No âmbito dessas conceptualizações ativadas, verificamos que o controle em relação ao/à professora/a se dá pela solidez incontestável que há no exercício da ação docente, pois esta ação possui um caráter produtivo, consistente e potencializa o desenvolvimento do conhecimento, a busca pela autonomia e pela liberdade, o que viabiliza o exercício da cidadania e autodefesa. Assim, o/a professor/a se tornaria, supostamente, perigoso/a para a sociedade e isso nos permite constatar, ainda, que as famílias vivenciam uma contradição, já que, pensando dessa forma, assumem que entregam, nas mãos do/a professor/a, todo o ensinamento que seus/as filhos/as devem receber durante seu crescimento e formação. Isto por se sentirem ameaçadas diante das aulas desenvolvidas por esse/a profissional.

Observamos que a especulação temerosa para as ações do/a professor/a se particulariza para o domínio das ideias e, de forma mais específica, ainda, àquelas concernentes à Sociologia, Filosofia e História, em temáticas como política, religião e orientação sexual através de discussões que incitem a livre opinião e autonomia dos/as seus alunos/as e que imprimem, na escola, pluralidade, respeito e inclusão.

A partir do que foi exposto até aqui, inferimos que a conceptualização do/a professor/a como doutrinador/a, disseminada pelo PESP, problematizada na página *Professores Contra o Escola Sem Partido*, advém da observação do discurso do/a professor/a na sala de aula porque, como advoga Enguita (1989, p. 133), “[...] o discurso do professor, o conteúdo do livro-texto, a memória ou a capacidade de raciocínio do aluno são manifestações de ideias, isto é, de dados e configurações e interpretações articuladas dos mesmos”. Por isso, compreendemos que o PESP combate e caracteriza como doutrinação o que é falado pelo/a professor/a, durante suas aulas, são as ideias por ele/a divulgadas, defendidas ou, apenas, expostas.

Por essa razão, é possível, também, visualizarmos uma conceptualização metonímica geral nos textos, pois identificamos o domínio-alvo PROFESSORES/AS e o domínio-fonte IDEIAS que nos permitem acionarmos a metonímia PROFESSORES/AS POR IDEIAS/PARTE PELO TODO.

Quanto aos esquemas-I estruturadores desse processamento metonímico, ativamos o esquema-I PARTE-TODO, visto que não são quaisquer ideias expressas pelos/as professores/as que são atacadas, mas aquelas que o PESP considera de ideologias esquerdistas/marxistas/comunistas, ideias enviesadas por uma ideologia política que não preza pela família e a ordem do Estado, pois aliena e corrompe a sociedade.

Como já mencionado, consideramos a composição inter-relacional dos memes estudados uma via para a compreensão política que o/a memista se utilizou para pôr em pauta, seja para confirmar ou refutar alguma compreensão que o PESP estaria divulgando. Dessa forma, verificamos os imbricamentos entre os domínios POLÍTICA, RELIGIÃO e SEXUALIDADE, domínios licenciadores das conceptualizações ativadas.

Em vista disso, foi possível verificarmos que a maioria das conceptualizações ativadas podem ser compreendidas através da perspectiva da moral/moralidade, pois se trata de comportamentos que afetam o bem-estar dos seres humanos e, como observam Lakoff e Johnson (1999), afetar negativamente o bem-estar das pessoas/famílias é ferir as dimensões sociais da moral/moralidade.

Foi possível entendermos a partir dos memes estudados que a *Página Professores Contra o Escola Sem Partido* faz uma advertência sobre como o PESP compreende o/a professor/a como um/a doutrinador/a. Depreendemos que, para esse programa, a atuação doutrinadora dos/as professores/as é uma maneira de tirar o bem-estar das famílias e da educação brasileira, pois, ao discutirem em sala de aula temas como sexualidade (nas dimensões biológicas e sociais) e os direitos humanos estariam “sujando” as relações familiares inculcando pensamentos e atitudes que corrompem o ajustamento bio-psíquico-político-social dos filhos e filhas, incentivam a homossexualidade, a banalização do sexo, comportamentos pornográficos e tudo isso estaria vinculado a ideologias comunistas, marxistas, portanto, ideologias de esquerda nas escolas, tornando esses espaços lugares onde permeia a imoralidade, afetando, assim, o bem-estar das famílias e da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como especificado na nossa Introdução, para a realização do estudo empreendido, consideramos os postulados da LC/SCSH, estabelecendo as interconexões com a TC e as várias áreas do saber para identificarmos e compreendermos os fenômenos conceptuais utilizados em memes publicados na rede social *on-line* – *Facebook* – na Página *Professores Contra o Escola Sem Partido*, entre 2017 e 2019, anos marcantes para as discussões do PESP, no cenário político brasileiro.

A partir das contextualizações históricas e baseadas no aporte teórico que norteiam o estudo realizado nesta Tese, verificamos os processos cognitivos subjacentes às conceptualizações de professor/a ativadas no corpus. Assim, metáforas, metonímias e esquemas-I estruturadores desses fenômenos foram ativados através de domínios conceptuais e *frames* indicadores dos possíveis enquadramentos conceptuais que permitiram o estabelecimento de relações contextuais que geraram os sentidos expostos na seção de resultados.

O estudo possibilitou encontrarmos padrões metafóricos, metonímicos e esquemo-imagéticos, além dos domínios e *frames* que licenciaram compreensões de professor/a que a página *Professores Contra o Escola Sem Partido* apresenta, considerando o posicionamento do PESP. Verificamos que as conceptualizações divulgadas nos memes são oriundas de processamentos político-religiosos-ideológicos imbricados em aspectos antro-geo-sócio-histórico-culturais que, juntos, tentam definir e orientar o percurso educacional brasileiro e, portanto, a ação docente.

Ao organizarmos as seções que compõem nossa Tese, inicialmente, em contextualizações, reconhecemos a importância dos vários cenários para a construção, compreensão e discussão dos sentidos que envolvem a vida humana. Por isso, buscamos os acessos históricos, no devir do tempo, para a compreensão das conceptualizações de um fenômeno atuando no nosso tempo presente, seja sua estruturação – o/a professor/a através do ESP –, seja pela maneira que essas conceptualizações são divulgadas – memes digitais – que, com a mesma velocidade que podem ser compartilhadas, podem ser esquecidas e/ou apagadas das redes.

Em vista disso, buscamos os acessos linguísticos para compreendermos os espaços de linguagem onde essas conceptualizações foram/são publicadas para, assim, recorrermos aos fundamentos teóricos e metodológicos que nortearam o nosso estudo, de forma que

reconhecemos que a linguagem, assim como os seres humanos, vivencia o dinamismo que marca as várias épocas e contextos. Dessa maneira entendemos que os significados são gerados no tear das temporalidades que se constituem pelas diversas situações, interagindo entre si. Assim, significar implica levar em consideração processos cognitivos que se constroem através de nossa base corpórea, perpassando por fundamentos geo-sócio-antropo-político-religioso-ideológico-culturais situados no tempo, na história, inclusive, na história atual.

As perspectivas discutidas nas seções 1, 2 e 3 nos possibilitaram alcançar o entendimento necessário para o desenvolvimento do estudo do corpus e apresentarmos os resultados que, como vimos, demonstraram processamentos metafóricos, metonímicos e esquema-imagéticos a partir de domínios e *frames* ativadores.

A partir da identificação das expressões verbo-imagéticas e verbais que licenciaram as conceptualizações, especificamos os domínios da experiência que instanciaram as conceptualizações de professor/a. Levamos em consideração os domínios RELIGIÃO, POLÍTICA e SEXUALIDADE. Do domínio RELIGIÃO foi ativado o *frame* DOCTRINAÇÃO, que se mostrou mais recorrente. O domínio POLÍTICA licenciou os *frames* NAZISMO e GUERRA que, como vimos, possibilitaram, também, o acesso ao *frame* DOCTRINAÇÃO. Como observamos, esses dois domínios se mostraram interligados. O domínio SEXUALIDADE ativou o *frame* PORNOGRAFIA.

Embora esses domínios pareçam se distanciar, verificamos que os *frames* que ativamos nas contextualizações empreendidas, de alguma maneira, demonstram uma interconexão de conceitos, já que eles foram utilizados pelo/a memista para instanciar conceptualizações de professor/a dentro de um mesmo contexto – o ESP. Ademais, vimos que as escolhas dos elementos que compõem a semiose dos memes não são aleatórios, principalmente porque os textos multimodais são resultado de um todo integrado, configurando a ideia do “complexus”.

Os processos cognitivos identificados no estudo favoreceram a compreensão de que o/a professor/a, diante do contexto expresso nos memes, é compreendido como doutrinador/a sendo esta compreensão produzida por perspectivas político-ideológicas, regimentada no contexto político da época em estudo, em que pesem os resquícios recebidos desde a época dos jesuítas, aqui, no Brasil. É nesse sentido que entendemos que o processo de doutrinação em referência ao processo educativo está sedimentado no domínio religioso mas, no contexto encontrado nos memes ou ativados por eles, a doutrinação se apresenta com perspectivas

políticas e ideológicas, embora ela continue sendo usada no sentido de inculcar uma ideia engessada, em moldes pré-estabelecidos.

Através do nosso estudo, observamos que, em textos multimodais verbo-imagéticos, como os memes que compõem o corpus da nossa Tese, é possível encontrarmos a ativação das conceptualizações metafóricas, metonímicas e os esquemas-I que as estruturam tanto na simultaneidade dos modos verbal e imagético, quanto através, apenas, do modo verbal. Entretanto, para a compreensão de tais conceptualizações é necessário levarmos em consideração todo o complexo multimodal do texto, observando os domínios e *frames* que podem ser ativados na conjuntura dos modos em ação para sua composição, como demonstrado nos resultados da pesquisa que realizamos. Isto nos permitiu acessar os diversos contextos formadores dos memes, associando à temporalidade em questão (duas primeiras décadas do século XXI) e buscando as interconexões entre outras épocas para que nossas perspetivações fossem criadas.

Diante dessa constatação, entendemos que o processo de doutrinação, na sua origem, esteve relacionado, diretamente, a preceitos religiosos, já que, especialmente, a Igreja Católica, através da catequese, buscou ações doutrinárias para nossos primeiros habitantes, objetivando inculcar-lhes a fé católica. Mas a partir do estudo do corpus, através das interseções dos vários contextos, principalmente ao recorrermos às perspetivas do PESP, constatamos que o programa tem bases religiosas, porém, o seu combate é a doutrinação político-ideológica, como especificado no site do programa, mesmo que esta doutrinação seja influenciada por bases religiosas, conforme apresentado na seção 1, subseções 1.4, 1.4.1, 1.4.2 e 1.4.3.

A perspetiva política do *frame* DOUTRINAÇÃO foi fortalecida através de alguns outros *frames* e outros domínios e dos contextos que esses *frames* possibilitaram ativar a partir dos memes, a exemplo de COMUNISTA, MARXISTA, ESQUERDISTA/ESQUERDALHA, MILITANTE, MINORIAS, SIMPSONS, SKINNER, PISA, SUÁSTICA, VAGABUNDOS, IDEOLOGIA DE GÊNERO, NEUTRALIDADE NO ENSINO, MINORIAS, LINDINHA, ANA CAMPAGNOLO, NAZISMO, SPOCK, ESQUERDA, MACAQUINHO PEDRO, ESP, MILITANTE. Estes *frames*, associados ao contexto do ESP, permitiram a compreensão de que os memes publicados na página *Professores Contra o Escola Sem Partido* problematizaram compreensões de professor/a baseadas em um projeto político-ideológico que pretende cercear uma educação progressista e

autônoma, com a justificativa de que há uma manipulação das mentes cativas de alunos e alunas e, por isso, o programa defende a chamada “educação neutra”.

Quanto aos fenômenos conceptuais que ativaram essa compreensão, encontramos os padrões metafóricos PROFESSOR/A É DOUTRINADOR/A, PROFESSOR/A É PERSONAGEM, PROFESSOR/A É SPOCK, PROFESSOR/A É OBSTÁCULO, PROFESSOR/A É PORNÓGRAFO/A, PROFESSOR/A É COMBATENTE.

No que concerne aos padrões metonímicos, encontramos as metonímias PARTE PELO TODO, EFEITO PELA CAUSA, especificadas por IDEOLOGIAS HUMANAS POR PROFESSOR/A, PROFESSORES/AS POR MINORIAS, CONTEÚDO TRABALHADO POR PROFESSOR/A. Assim como as metáforas, as metonímias, também, favoreceram a compreensão de professor/a a partir do *frame* da DOUTRINAÇÃO.

Quanto aos padrões esquema-imagéticos, estruturadores dessas conceptualizações metafóricas e metonímicas, foram ativados os esquemas ORIGEM-PERCURO-META, RECIPIENTE/DENTRO-FORA, PARTE-TODO, FORÇA/BLOQUEIO, CENTRO-PERIFERIA, FORÇA/COMPULSÃO, ESCALA, LIGAÇÃO.

O *frame* DOUTRINAÇÃO foi aquele que mais apresentou exemplos, tivemos, no corpus, a metáfora PROFESSOR/A É DOUTRINADOR/A como a mais recorrente, já que dos 09 memes que compõem o corpus, cinco deles licenciaram essa metáfora (memes 01, 02, 04, 05 e 06). As demais metáforas, PROFESSOR/A É PERSONAGEM, PROFESSOR/A É SPOCK, PROFESSOR/A É OBSTÁCULO, PROFESSOR/A É PORNÓGRAFO/A, PROFESSOR/A É COMBATENTE, embora não tenham sido ativadas, diretamente, a partir do *frame* DOUTRINAÇÃO, é possível verificarmos uma relação dessas metáforas com esse *frame*, pois o contexto dos memes licenciou tal relação, à medida em que evidenciou perspectivas que, segundo a página, são oriundas do PESP diante de conteúdos sócio-histórico-político-religioso-culturais, sobretudo conteúdos político-ideológicos-partidários que, possivelmente, o/a professor/a estaria desenvolvendo nas suas aulas, afetando assim, o que o programa ESP denomina “neutralidade no ensino”.

Quanto aos processamentos metonímicos, o *frame* DOUTRINAÇÃO se mostrou, também, recorrente sendo ativado a partir do meme 03, CONTEÚDO DA AULA POR PROFESSOR/A, do meme 04 PROFESSORES/AS POR MINORIAS, além das metonímias PARTE PELO TODO, TODO PELA PARTE e EFEITO PELA CAUSA, ativadas em todos os memes, acham-se interconectadas ao contexto político-religioso-ideológico, pois se

encontram inter-relacionadas às compreensões de professor/a como doutrinador/a, já que foram ativadas para indicar a ação doutrinadora de professores/as.

No que concerne aos esquemas-I estruturadores dessas conceptualizações, vimos que o esquema PARTE-TODO se mostrou mais recorrente, pois foi acionado nos exemplos 03, 04, 05, 06, 07, 08 e 09. Foram acionados, ainda, os esquemas-I ORIGEM-PERCURSO-META, CENTRO-PERIFERIA, LIGAÇÃO, FORÇA/COMPULSÃO, FORÇA/BLOQUEIO e ESCALA. Verificamos que uma conceptualização metafórica e/ou metonímica pode ser estruturada, apenas, por um esquema-I, como aconteceu no meme 03, mas também, podem ser ativados vários esquemas para estruturarem uma conceptualização metafórica e/ou metonímica, como pode ser observado no meme 06.

Pensar essas questões envolve imagens e tipos de conhecimentos que se acham emoldurados em perspectivas religiosas e políticas (*frames*), portanto, dimensões geo-sócio-histórica-antropo-ideológico-culturais que garantiram/garantem as conceptualizações apresentadas, seja pelo/a memista conceptualizador/a, seja por nós, feitoras desse estudo, conceptualizadoras-reconceptualizadoras/categorizadoras-recategorizadoras que somos.

A partir do que foi apresentado e discutido no nosso estudo, constatamos que os fatos religiosos não são puros, envolvem as relações humanas no exercício do poder. Daí sua dimensão histórica-política-social-econômica-cultural-ideológica. Nesse sentido, verificamos que os muitos fios que compõem a teia religiosa confluem na teia política. Esta, como sabemos, absorve e interconecta todas as dimensões da vida humana.

A partir do que discutimos na seção dos resultados, é possível compreendermos as conceptualizações de professor/a, licenciadas através do estudo do corpus como um processo metonímico do tipo PROFESSORES/AS POR IDEIAS, considerando que o que o PESP pretende combater são as ideias divulgadas pelo/a professor/a. Tal constatação se deu levando em consideração a abordagem dada pelos memes divulgados na página estudada, que divulga possíveis compreensões do PESP sobre a postura do/a professor/a, em sala de aula, através da disseminação de ideias que, para o programa, são doutrinadoras, pois são enviesadas por constituições político-ideológicas consideradas de teor marxista, comunista e esquerdista que o/a professor/a, aproveitando seu poder persuasivo, buscaria incutir na mente dos/as alunos/as. Assim, o/a professor/a é resumido/a nas ideias que ele/a apresenta e discute em sala.

Como assinalamos na seção 1, subseção 1.2, o percurso da educação, no Brasil, é marcado por perspectivas político-religiosas que se mostram nas sucessivas épocas, moldando

os comportamentos e atitudes pedagógicas. É nesse sentido que observamos o contexto político do tempo presente como basilar para as orientações e exigências feitas pelo PESP. Dessa forma, as conceptualizações de professor/a propaladas através dos memes divulgados na página *Professores Contra o Escola Sem Partido*, entre os anos de 2017 e 2019, possibilitaram a compreensão de que os discursos assentados na perspectiva do PESP fornecem implicações didáticas, portanto, afetam o processo ensino-aprendizagem, desqualificando a ação docente, tirando sua autonomia e liberdade de cátedra, isto porque, além de espalhar na sociedade essa desqualificação, essa compreensão afeta o perfil do/a professor/a, de modo que ele/a se sente ameaçado/a, mudando assim, a direção do seu percurso como orientador/a da produção do conhecimento e da cidadania humana, sobretudo por, diante desse contexto, começar a se auto-conceptualizar de uma maneira fechada, atendendo os direcionamentos impostos pelo ESP.

Outro aspecto observado a partir do estudo, aqui, apresentado é como a ecologia dos vários contextos formadores da vida humana interferem nas construções dos conceitos e como estes são disseminados e compreendidos. Como vimos, o tempo presente, marcado pelo dinamismo comunicacional assegurado pela difusão da internet, essencialmente, pelas redes sociais digitais, como o *Facebook*, possibilita encontros em redes que manifestam gostos, narrativas, compreensões de mundo que se interconectam globalmente. Vimos que os memes são uma das maneiras de, através dos vários modos de linguagem, essas manifestações acontecerem (no nosso caso, o verbal e o imagético). Através deles, uma ideia/conceptualização é passada e outras tantas emergem a partir dela, já que os/as usuários/as das redes podem interagir através de sua publicação, curtindo, comentando, remixando e compartilhando além de servir de base para a produção de uma Tese como esta.

Nesse sentido, os memes se atualizam e se mantêm como divulgadores de ideias/conceptualizações que podem influenciar nossos comportamentos e compreensões acerca de determinado fenômeno, como o que ocorre com os memes que formam o corpus de nossa Tese. Foi possível observar, através do estudo, que as semioses que integram o conjunto multimodal dos memes aqui apresentados, possibilitaram a ativação dos contextos geo-sócio-histórico-político-religioso-ideológicos-culturais que orientaram a geração dos sentidos que construímos. A partir desses memes, perspectivamos compreensões de professor/a que interferem no contexto educacional e na formação cidadã da sociedade brasileira.

Nesse sentido, foi apresentado nesta Tese, um estudo sobre conceptualizações de professor/a sob a perspectiva da SCSH, considerando o tempo presente como marco temporal

para estabelecermos as inter-relações com as várias temporalidades e as diversas áreas do saber para a geração dos sentidos e do conhecimento científico, reconhecendo que esses sentidos são construídos *on-line*, através dessas possíveis interconexões, como preconizam a LC/SCSH. Assim, esta Tese é um contributo para a compreensão e geração do significado, considerando textos multimodais verbo-imagéticos, de forma que este estudo amplia as pesquisas na SCSH, sobretudo por utilizar o meme de internet como o fenômeno de linguagem a ser estudado, considerando o tempo presente como ativador da construção do sistema languageiro humano.

A finalização do nosso estudo, apenas cumpre uma das compreensões das conceptualizações de professor/a nessa perspectiva. Assim, evidenciamos que as arestas deixadas, a exemplo de um estudo comparativo entre as publicações de páginas de cunho pedagógico ou até mesmo para entender outros fenômenos cognitivos através de outros gêneros textuais abrem mais um espaço para outras produções através desse aporte teórico, uma vez que há um leque de investigações ainda a ser aberto a fim de entendermos como geramos os sentidos e assim, compreendemos o mundo considerando o tempo presente como contexto basilar para essa geração e, ainda, utilizando textos multimodais como os memes que, como vimos, por toda a sua composição (forma, linguagem, contexto, nível de informação, dinamicidade e fluidez) exploram as compreensões humanas através desse tempo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. Ariadne Domingues. O ser humano é um animal? E o que mais? Metáforas da Idade Média. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA DA AMÉRICA LATINA (ALFAL), 14, 2014, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Ideia, 2014. Disponível em: <http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0668-1.pdf>. p. 4595-4606. Acesso em: 24 mar. 2020.
- ALMEIDA, A. Ariadne Domingues. Brasil, 2015: como a presidenta Dilma, seu partido, seus eleitores e seu governo põem ser conceptualizados em rede social. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 20, n. 40, p. 99-118, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2016v20n40p99>. Acesso em: 15 out. 2018.
- ALMEIDA, A. Ariadne Domingues. Categorização à luz da sociolinguística cognitiva: diferentes organizações de mundos possíveis. *In*: ATAIDE, Cleber A.; SOUSA, Valéria. (org.). **Língua, texto e ensino**: descrições e aplicações. Recife: Pipa Comunicação, 2018a. p. 271-286. Disponível em: www.gelne.com.br/arquivos/Lingua-texto-e-ensino%20-%20Gelne.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.
- ALMEIDA, A. Ariadne Domingues. Multimodalidade, cognição e complexidade: memes em foco. *In*: GABRIEL, Rosângela et al. (org.). **(Per)cursos (inter)disciplinares em letras**: percursos mais linguísticos. Campinas, SP: Pontes, 2018b. p. 299-315.
- ALMEIDA, A. Ariadne Domingues. Para além de palavras, construção de sentidos no ato de ler: complexidade e cognição. *In*: SILVA, Simone Bueno B. da; PEREIRA, Julio N. **Língua Portuguesa e literatura no livro didático**: desafios e perspectivas. Campinas-SP: Pontes, 2018c.
- ALMEIDA, A. Ariadne Domingues. Interconexões possíveis, quando a teoria da complexidade encontrou a Linguística Cognitiva, um caso de migração científica na noosfera. *In*: ALMEIDA, A. Ariadne Domingues; SANTOS, Elisângela S. dos (org.). **Linguística cognitiva**: redes de conhecimento d'aquém e d'além mar. Salvador: EDUFBA, 2018d. p. 71-101.
- ALMEIDA, A. Ariadne Domingues; SANTANA, Neila Maria Oliveira Santana. A Semântica Cognitiva Sócio-Histórico-Cultural Questões Epistemológicas. *In*: LOPES, Norma da S; Santos, Elisângela S; CARVALHO, Cristina dos S. (org.). **Língua e Sociedade: diferentes perspectivas, fim comum**. São Paulo: Blucher, 2019, p. 113-131.
- ALMEIDA, A. Ariadne Domingues; SANTOS, Elisângela S. dos. Ciência, opinião e fake news em tempos de coronavírus: conceptualizações em memes sob a abordagem da linguística cognitiva. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n.19, 2020, p. 56-76. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/52642>. Acesso em: 05 jan. 2021.
- ALMEIDA, A. Ariadne Domingues. A tessitura do conhecimento: o corpus na construção de

estudos semânticos sócio-históricos-cognitivos. *In*: SOUZA, Risonete B. de; BORGES, Rosa; ALMEIDA, Isabela S. de; SOUZA, Débora de. (org.). **Filologia em diálogo**: descentramentos culturais e epistemológicos. Salvador: Memória Arte, 2020a. p. 148-185.

ALMEIDA, A. Ariadne Domingues. A semântica sócio-histórico-cognitiva: antecedentes, estado da arte e propostas para o futuro. *In*: SANTANA, Neila Maria Oliveira; ALMEIDA, A. Ariadne Domingues (org.). **Semântica cognitiva sócio - histórica**: estudos sobre o significado. Salvador: EDUNEB, 2020b; p. 23-62.

ALMEIDA, A. Ariadne Domingues. Como posso te achar no Facebook? Você me acha como... Questões sobre metonímia, modernidade líquida e emoção na antroponímia. **Linguística**, v. 36, n. 1, p. 81-101, junho 2020c. Disponível em: <https://www.mundoalfal.org/ojs/index.php/Revista/article/view/45>. Acesso em: 14 abr. 2020.

ALMEIDA, A. Ariadne Domingues. Estamos sempre em guerra? Estudo cognitivo sócio-histórico de uma metáfora da gripe espanhola e da COVID-19. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 69, 2021, p. 366–395. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/44310>. Acesso em: 15 out. 2021.

ANDRADE, Adriano D. de. **Metáforas multimodais em anúncios publicitários impressos**. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

ARBACH, Jorge Mtanios Iskandar. **O fato gráfico**: o humor gráfico como gênero jornalístico. 2007. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.jorgearbach.com.br/pdf/tese/0b_abertura.pdf. Acesso em: 8 jul. 2019.

ARENDDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2016.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARCELONA, Antonio. O poder da metonímia. **Cadernos de tradução – Linguística Cognitiva**, Instituto de Letras, UFRGS, n. 25, p. 7-24, jul-dez. 2009[1996].

BARCELONA, Antonio. La metonímia conceptual. *In*: IBARETXE-ANTUÑANO, Iraid; VALENZUELA, Javier. (coord.). **Linguística Cognitiva**. Barcelona: Anthropos, 2016. p. 123-146.

BARROS, Kazue Saito Monteiro; CINTRA, Liliâne. Ironia imagética em Saramago: pintando cavernas e jangadas com palavras. *Revista Investigações*, Recife, v. 25, n. 2, p. 67-86, jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/340/0>. Acesso em: 29 set. 2022.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAUM, William M. **Compreender o Behaviorismo**: comportamento, cultura e evolução. Tradução Maria Teresa Araújo Silva et al. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BEDINELLI, T. “O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis”. **El País**, São Paulo, 25 jun. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html. Acesso em: 21 jan. 2019

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**. Education, v. 34, n. 2, p. 157-168, julio-diciembre, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303325733002.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BLACKMORE, Susan. **The Meme Machine**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

BOBBIO, Noberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Giafranco. **Dicionário de Política**. Tradução Carmen C. Varriale, Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacaís e Renzo Dini. Brasília: Editora UNB, 1998.

BORGES, Marisa. A política educacional nos anos de 1980 E 1990: qual a proposta de democratização da gestão escolar? **Atos de pesquisa em educação**, v. 7, n. 1, p. 143-174, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2714>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BÖRZSEI, L. K. Em vez disso, faz um meme: uma história concisa dos memes de internet. *In*: CHAGAS, Viktor. (org.). **A cultura dos memes: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital**. Salvador: EdUFBA, 2020. p. 509-540.

BRASIL. **LDB. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 867, de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRÉAL, Michel. Ensaio de Semântica. Tradução F. Aída et al. São Paulo: Fontes/Educ, 1992.

CALIXTO, Douglas. Memes na internet: entrelaçamentos entre Educomunicação, cibercultura e a ‘zoeira’ de estudantes nas redes sociais. 2017. 233f. Dissertação (Mestrado Ciências da computação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-01112017-102256/publico/DOUGLASDEOLIVEIRACALIXTO.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CALLEJA, José Manuel Ruiz. Os professores deste século. Algumas reflexões. **Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó**, v. 27, n. 01, p. 109-117, 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2705047>. Acesso em: 17 abr. 2022

CAMURRA, Luciana; TERUYA, Teresa Cazuco. Escola pública: manifesto dos pioneiros da educação nova e o direito à educação. 1º Simpósio Nacional de Educação: XX Semana de Pedagogia. UNIOSTE. Cascavel, PR. 2008. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6496/1/Martins%20E%20\(1996\)%20Educa%20C3%A7%20C3%A3o%20Doutrinação%20Sebastião%20Gama.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6496/1/Martins%20E%20(1996)%20Educa%20C3%A7%20C3%A3o%20Doutrinação%20Sebastião%20Gama.pdf). Acesso em: 07 fev. 2021.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução Newton Roberval Eicheberg. São Paulo, Cultrix, 1996.

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. **A visão sistêmica da vida**: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. Tradução Mayra Teruya Eicheberg e Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2014.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARVALHO, Juliano Maurício de; ARITA, Carmem Harumi; NUNES, Alesse de Freitas. **A política de implantação da Internet no Brasil**, 1999. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/5be0d57f5fde664d948d9c2cbc80b619.PDF>. Acesso em: fev. 2022.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTILHO, Denis. Escola sem partido: do controle à espoliação. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 39, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/58099>. Acesso em: 30 jan. 2020.

CHAGAS, Viktor et al. A política dos memes e os memes da política: proposta metodológica de análise de conteúdo de memes dos debates eleitorais de 2014. **Intexto**, n. 38, p. 173-196, 2017. Disponível em: https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/bitstream/handle/bdtse/8188/2017_chagas_politica_memes_proposta.pdf?sequence=1&isAllowed=y. acesso em abr. 2021.

CHAGAS, Viktor. Da memética aos estudos sobre memes: uma revisão da literatura

concernente ao campo nas últimas cinco décadas (1976-2019). In: CHAGAS, Viktor (org.). **A cultura dos memes: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital**. Salvador: EdUFBA, 2020. p. 23-78.

COSME, Ariana. Escolas e professores no séc XXI: exigências, desafios, compromissos e respostas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 757-776, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8441>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CROFT, William; CRUSE, D. Alan. **Cognitive Linguistics**. New York: Cambridge University Press, 2008 [2004].

CUENCA, María Josep; HILFERTY, Joseph. **Introducción a la lingüística cognitiva**. Barcelona: Editorial Ariel, 1999.

CUNHA, Antonio G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2012.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Tradução Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2001 [1976].

DELACROIX, Christian. A história do tempo presente, uma história (realmente) como as outras? **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 39 - 79, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/12709>. Acesso em: 25 maio. 2022.

DELGADO, L. de A. N.; FERREIRA, M. de M. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/90/70>. Acesso em: 28 dez. 2018.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DENNETT, D.C. Memes and the exploitation of imagination. **Journal of Aesthetics and Art Criticism**, 48, 1990, p. 127-135. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/430902>. Acesso em: 02 dez. 2019.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. **Revista Tempo e Argumento**, vol. 4, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 5-23. Universidade do Estado de Santa Catarina Florianópolis, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338130378002.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

DOURADO, Luiz F. Dourado. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. *Dossiê Educ. Soc.* n. 40, Campinas, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2021.

DUQUE, Paulo Henrique. Teoria dos protótipos, categoria e sentido lexical primeira parte **Revista Philologus**, Ano 7, n. 21. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2001. Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/rph/ANO07/21/010.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

DUQUE, Paulo Henrique; COSTA, Marcos Antonio. **Linguística cognitiva**: em busca de uma arquitetura de linguagem compatível com modelos de armazenamento e categorização de experiências. Natal: EDUFRN, 2012.

DUQUE, Paulo Henrique. Discurso e cognição: uma abordagem baseada em frames. **Revista da Anpoll**, n. 39, p. 25-48, Florianópolis, jul./ago. 2015. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/viewFile/902/829>. Acesso em: 25 maio 2019.

DUQUE, Paulo Henrique. A emergência do comportamento linguístico. **ReVEL**, Porto Alegre, v. 14, n. 27, p. 151-172, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334643894_A_EMERGENCIA_DO_COMPORTEAMENTO_LINGUISTICO. Acesso em: 2 jun. 2019.

DUQUE, Paulo H. De perceptos a frames: Cognição Ecológica e Linguagem. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 21, n. 41, p. 21-45, jan./jul. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2017v21n41p21/11963>. Acesso em: 25 maio 2019.

DUQUE, Paulo Henrique. Categorização: a perspectiva de protótipos. *In*: SOUZA, Ada Lima F.; DUQUE, Paulo Henrique (org.). **Cognição e práticas discursivas**. Natal: EDUFRN, 2018a. p. 42-67.

DUQUE, Paulo Henrique. Percepção, Linguagem e Construção de Sentidos: por uma abordagem ecológica da cognição. *In*: TENUTA, Adriana Maria; COELHO, Sueli Maria (org.). **Uma abordagem cognitiva da linguagem**: perspectivas teóricas e descritivas. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2018b, p. 31-46.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução Nuno Garcia Lopes. Petrópolis: Vozes, 2011.

ELIADE, Mircea. **Tratado de História das religiões**. Tradução Fernando Tomaz e Natália Nunes. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESPINOSA, Betty R. S.; QUEIROZ, Felipe B. C. 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: LPP/UERJ, 2017. p.49-62.

EVANS, Vyvyan; GREEN, M. Metaphor and metonymy. *In*: EVANS, Vyvyan. **Cognitive linguistics**: an introduction. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2006. p. 286-327

FÁVERO. Leonor Lopes. Heranças - a educação no brasil colônia. **Revista da Anpoll**, n. 8, p. 87-102, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/351>. Acesso em: 27 jun. 2021.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do

MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FERNANDES, Luan Vasconcelos. **Professores universitários na mira das ditaduras: a repressão contra os docentes na UFMG (Brasil, 1964-1969) e na UTE (Chile, 1973-1981) no contexto das reformas do ensino superior.** 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-AQGGR5/1/disserta__ofinalbibliotecasecretaria.pdf. Acesso em: 24 jan. 2020

FERNANDES, Victor Vago; NASCIMENTO, Jarbas Vargas. Metáforas: estratégias de transmissão de ideologia no discurso do Papa Francisco. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 7, n. 14, p. 455-471, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15449>. Acesso em: 27 jun. 2021.

FERNANDES, V. V.; NASCIMENTO, J. V. Metáforas: estratégias de transmissão de ideologia no discurso do Papa Francisco. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 455–471, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15449>. Acesso em: 24 maio 2022.

FERNÁNDEZ JAÉN, J. Semántica histórica: introducción y contextualización. **Anuari de Filologia, Estudios de Lingüística**, Barcelona, n. 6, p. 55-61, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/31P4iSo>. Acesso em: 23 jan. 2020.

FERREIRA JR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Cedes - Centro de Estudos Educação e Sociedade**, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>. Acesso em: 20 jan 2020.

FILLMORE, Charles. Frame Semantics. *In: The Linguistic Society of Korea (org.). **Linguistics in the morning calm***. Seoul: Hanshin, 1982.

FILLMORE, Charles. Semântica de frames, **Cadernos de tradução – Linguística Cognitiva**, Instituto de Letras, UFRGS, n. 25, p. 25-54, jul.-dez. 2009[1982].

FIORUCCI Rodolfo. Considerações acerca da história do tempo presente, **Revista Espaço Acadêmico**, ano 9, n. 125, p. 110-121, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12565/7985> Acesso em: 27 maio 2022.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. *In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (org.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares***. Porto: Porto Editora, 2004. p. 127-160

FORCEVILLE, Charles. Metaphor in Pictures and Multimodal Representations. *In: GIBBS JR, Raymond W. (org.). **The Cambridge Handbook of Metaphor and thought***. Cambridge University Press, 2008. p. 462-482.

FORCEVILLE, Charles. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: agendas for research. *In: FORCEVILLE, C Charles; URION-APARISI, Eduardo.*

Applications of cognitive linguistics: multimodal metaphor. New York: Mouton de Gruyter, 2009. p. 45-71

FORCEVILLE, Charles. Mixing in pictorial and multimodal metaphors? *In*: GIBBS, JR, Raymond W. (ed.). **Mixing Metaphor**. Amsterdam: Benjamins, 2016. p. 223- 239.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/303687787_Mixing_in_pictorial_and_multimodal_metaphors. Acesso em: 22 mar. 2021.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do opimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios. 5. Ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FURLAN, Cássia Cristina; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Comunismo e gênero no Escola sem Partido: notas para não sucumbir a uma pedagogia fascista, **Revista da FAEBA** - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 29, n. 58, p. 168-186, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/issue/view/478/582>. Acesso em: 30 jan. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. Disponível em:

http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2775/1/FPF_PTPF_12_027.pdf. Acesso em: 01 fev. 2020.

GADOTTI, Moacir. **A escola cidadã frente ao “Escola sem partido”:** a ideologia do Movimento Escola Sem Partido. *In*: A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso / Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016. P. 149-160.

GEERAERTS, D. Methodology in cognitive linguistics. *In*: KRISTIANSEN, G.; ACHARD, M.; DIRVEN, R.; RUIZ DE MENDOZA, F. J. (Ed.). **Cognitive linguistics:** current applications and future perspectives. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006. p. 21-49.

GIBBS, Raymond W, Jr. **The poetics of mind:** figurative thought, language and understanding. Cambridge, University Press. 1994.

GIORA Rachel. On irony and negation. **Discourse process**, n. 19, 1995, p. 239-264.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/234735222_On_Irony_and_Negation. Acesso em: 30 set. 2022.

GIROTO, E. Um ponto na rede: o “Escola sem partido” no contexto da escola de pensamento

único. *In: A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso / Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 69 –76.*

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUERREIRO, Anderson; SOARES, Neiva Maria Machado. Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos, **Revista Texto Digital**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 185-208, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2016v12n2p185>. Acesso em: 12 abr. 2021.

HANSEN, João Adolfo. Ration Studiorum e política católica e ibérica do século XVII. *In: VIDAL, Diana Goçalves e HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (org.). Brasil 500 anos: tópicos em história da educação.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

HERSKOVIC, Chantal. Chegando a Springfield: humor e sátira na série Os Simpsons. **Revista USP**, n. 88, p. 100-111. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13855>. Acesso em: 09 maio 2021.

HEYLIGHEN, Francis. Evolution of Memes on the Network. **Ars Electronica Festival**, Springer, Vienna/New York, n. 96, p. 48-57. 1996. Disponível em: <http://pespmc1.vub.ac.be/Papers/Memesis.html>. Acesso em: 09 maio 2021.

HEYLIGHEN, Francis; CHIELENS, Klass. Cultural evolution and memetics. *In: MEYERS, R. A. (org.). Encyclopedia of complexity and system science.* Nova York: Springer Reference, 2009. p. 1-27. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/274707118>. Acesso em: 06 mai. 2022.

HOBSBAWM, Eric J. **1917- Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991).** Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss Conciso.** Mauro de Salles Villar (Ed.). São Paulo: Moderna, 2011

IBARETXE-ANTUÑANO, Iraid; VALENZUELA, Javier. Lingüística cognitiva: origen, principios y tendencias. *In: IBARETXE-ANTUÑANO, Iraid; VALENZUELA, Javier. (cords.). Linguística cognitiva.* Barcelona: Anthropos, 2016.

JOHNSON, Mark. **The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason.** Chicago: The University Chicago Presss, 1987.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação.** Campinas. SP: Papirus. 2007.

KLEIBER, Georges. **La semántica de los prototipos: categoria y sentido léxico.** Madrid: Visor, 1995.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. Memes on-line, afinidades e produção cultural

(2007-2018). *In*: CHAGAS, Viktor (org.). **A cultura dos memes**: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 85-125.

KONDER, Leandro. Ideologia e política. **Revista USP**, n. 49, p. 24-29, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i49p24-29>. Acesso em: 15 out. 2021.

KÖVECSES, Zoltán. **Metaphor and emotion**: language, culture and body in human feeling. New York and Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

KÖVECSES, Zoltán. **Metaphor**: a practical introduction. New York: Oxford University Press, 2002.

KÖVECSES, Zoltán. Universalidade versus não universalidade metafórica. *In*: SIQUEIRA, Maity (Org.). **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, n. 25, p.257-277, jul-dez. 2009.

KÖVECSES, Zoltán. Variation in metaphor. **Ilha do Desterro: A Journal of English Language Literatures in English and Cultural Studies**, Florianópolis, n. 53, p. 13-39, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/49618027_Variation_in_Metaphor_Variation_in_Metaphor. Acesso em: 22 abr. 2020.

KÖVECSES, Zoltán. Levels of metaphor. **Cognitive Linguistics**, v. 28, n. 2, p. 321-347, 2017. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/cog-2016-0052/html>. Acesso em: 05 mar. 2020.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWER, Theo. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. New York: Oxford Press, 2001.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWER, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. London; New York: Routledge, 2006 [1996]. Disponível em: <https://cdn.glitch.me/05cf2253-657b-4ca7-a4fe-293daf3e7498%2Fkress%20and%20van%20leeuwen%20-%20reading%20images%20the%20grammar%20of%20visual%20design%20.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

KRESS, Gunther. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. New York, Routledge, 2010.

LAKOFF, George. **No pienses en un elefante**: lenguaje y debate político. Tradução Magdalena Mora. Madrid: Editorial Complutense S. A., 2007 [2004].

LAKOFF, George. The contemporary theory of metaphor. *In*: ORTONY, Andrew (ed.). **Metaphor and thought**. 2. ed. Cambridge: University Press, 1993. p. 202-251.

LAKOFF, George. **Women, fire, and dangerous things**: what categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Coordenação de tradução Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado de Letras: EDUC, 2002 [1980].

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh**: the embodied mind and its

challenge to western thought. New York: Basic Books, 1999.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LAMBERT, Yves. **O nascimento das religiões: da pré-história às religiões universalistas**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Silvana Maria Calixto de. A construção de referentes em textos verbo-visuais: uma abordagem sociocognitiva. **Intersecções**, Jundiaí, v.1, p.61 - 80, 2016. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1254/1137>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LIMA, Silvana Maria Calixto de. A recategorização de referentes numa perspectiva cognitivo-discursiva. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 57, p. 225–240, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/24686>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LOHN, Reinaldo L.; CAMPOS, Emerson Cesar de. Tempo Presente: entre operações e tramas. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 10, n. 24, p. 93-113, 31 out. 2017. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1176>. Acesso em: 26 jan. 2020.

MANHAS, Cleo. Nada mais ideológico do que uma escola sem partido. *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. 15-22.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINO, Luis Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes e redes**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MARTINS, Engrácia da Glória Quintela Alves S. V. **Educação e doutrinação: o pensamento educacional de Sebastião da Gama**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 1996. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6496/1/Martins%20E%20\(1996\)%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Doutrinação%20Sebastiao%20Gama.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6496/1/Martins%20E%20(1996)%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Doutrinação%20Sebastiao%20Gama.pdf). Acesso em: 07 fev. 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Pontes, 2001.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Caminhos da linguística histórica**: ouvir o inaudível. Parábola Editorial, São Paulo, 2008.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco G. **A árvore do conhecimento**. Tradução Jonas Pereira dos Santos. São Paulo: Psy II, 1995.

MATURANA, Humberto R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MEDEIROS, Ilana Souto; DUQUE, Paulo Henrique. Doenças nos discursos sobre economia: um estudo baseado em frames e metáforas. **Matraga**, v. 27, p. 59-80, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339014232_Doencas_nos_discursos_sobre_economia_um_estudo_baseado_em_frames_e_metaforas. Acesso em: 05 jan 2022.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOURA, Fernanda P. de. **“Escola sem Partido”**: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de História. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MOURA, Fernanda P. de; SILVA, Renata da C. A. da. **6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil**: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordaca, 2020. Disponível em: <https://professorescontraoescolasempartido.files.wordpress.com/2021/01/relatocc81rio-6-anos-de-projetos-de-censura-frente-nacional-escola-sem-mordacca7a.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

NEVES, Mônica Alvarez G. das. O processamento cognitivo da ironia. **Linguística**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 243-254, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/4389/3161>. Acesso em: 30 set. 2022.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA NETA, Juracy P. **A imagem técnico-memética no Facebook**. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Faculdade de Comunicação Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

- PAIVA, José Maria de. A doutrina feita aos índios: Brasil, século XVI. *In: Simpósio Internacional Processo Civilizador*, 9, Ponta grossa. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2005. p. 1-12. Disponível em: http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais9/artigos/mesa_redonda/art8.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. A metonímia como processo fractal multimodal. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, v. 14, n. 1, p. 7-19, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25136>. Acesso em: 23 fev. 2019.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. O processamento metonímico/metafórico à luz da teoria do caos/complexidade. **Revista Portuguesa de Humanidades - Estudos Linguísticos**, Braga, v. 15, n. 1, p. 51-66, 2011. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/metocaos.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. Lingua(gem) como sistema complexo e multimodalidade. **ReVEL**, v. 14, n. 26, p. 331-344, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/f4638e86db421399cc09008b3f989bff.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.
- PALMA FILHO, João Cardoso. A Educação Brasileira no Período 1960-2000: de JK a FHC. **Caderno de formação: formação de professores educação, cultura e desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. XX Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia_3.pdf. Acesso em: 27 jun. 2021.
- PANDOLFI, Dulce Chaves. O Golpe do Estado Novo (1937). *In: Gétúlio Vargas e seu tempo*. Rio de Janeiro: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social: Mauad, 2004, p. 183-189. Disponível em: https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/11738/2/Dulce%20Chaves%20Pandolfi%20-%20Golpe%20do%20Estado%20Novo%20%281937%29_P.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.
- PÁSCOA, Gina; GIL, Henrique. Envelhecimento ativo e qualidade de vida: a importância das redes sociais digitais – Facebook. *In: Conferência internacional sobre políticas públicas de envelhecimento*, Lisboa, 9-10 de Novembro. **Atas [...]**. Lisboa: Fundação D. Pedro IV, 2012. p. 127-141. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.11/1520>. Acesso em: 27 jun. 2021.
- PELOSI, Ana Cristina; FARIAS, Emilia Maria Peixoto; LIMA, Paula Lenz Costa. Metáfora, cognição e cultura. **Gragoatá**, Niterói, v. 26, p. 43-60, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/25638/1/2009_art_acpsmacedo.pdf. Acesso em: 20 jan.
- PEÑA CERVEL, M. Sandra. Los esquemas de imagen. *In: IBARETXE-ANTUÑANO, Iraide; VALENZUELA, Javier (cord.). Linguística cognitiva*. Barcelona: Anthropos, 2016. p. 69-98.
- PENNA, Fernando de A. Programa “Escola Sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. *In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo B. (orgs.). Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro:

Mauad X, 2016a. Disponível em:

<https://professorescontraoescolasepartido.files.wordpress.com/2016/07/programa-escola-sem-partido-uma-ameaca3a7a-c3a0-educac3a7c3a3o-emancipadora.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

PENNA, Fernando de A. O ódio aos professores. *In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (org.). A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, p. 93-100, 2016b.

PENNA, Fernando de A.; SALLES, Diogo da Costa. A dupla certidão de nascimento do Escola Sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. *In: MUNIZ, Altemar de C.; LEAL, Tito Barros (orgs.). Arquivos, documentos e ensino de história: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2017.

PENNA, Fernando de A. O escola sem partido como chave de leitura do fenômeno educacional. *In: FRIGOTTO, Galdêncio (org.). Escola 'sem' Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017. p. 35-49.

PILATI, Ronaldo. **Ciência e pseudociência**: por que acreditamos naquilo em que queremos acreditar. São Paulo: Contexto, 2018.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RADDEN, Günter; KÖVECSES, Zoltán. Towards a theory of metonymy. *In: EVANS, Vyvyan; BERGEN, Benjamin; ZINKEN, Jörg (eds.). The cognitive linguistics reader*. London: Equinox, 2007. p. 335-359.

RAMÍREZ, Arguedas Gabriela. “Ideología de género”, lo “post-secular”, el fundamentalismo neopentecostal y el neointegrismo católico: la vocación anti-democrática. Observatorio de Sexualidad y Política (SPW), 2020. Disponível em: <https://sxpolitics.org/GPAL/uploads/Ebook-Apartado%2020200203.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

RAMOS, M. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. *In: FRIGOTTO, G. (org.). Escola 'sem' Partido*. esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017. p. 75-85.

RECUERO, Raquel da C. Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 14, n. 32, p. 23-31, abr. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3411>. Acesso em: 14 out. 2021.

RECUERO, Raquel da C. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

RECUERO, Raquel; ZAGO, Gabriela. A Economia do Retweet: redes, difusão de informações e capital social no Twitter. **Revista Contracampo**, Niterói, v. 24, n. 1, p. 19-43, jul. 2012.

REES, Arran. O que isto significa em memes? Colecionando e curando memes em museus.

In: CHAGAS, Viktor. (org.). **A cultura dos memes: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital**. Salvador: EdUFBA, 2020. p. 487-508.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1992.

RIBEIRO, Vicente Neves da Silva. A especificidade da História do Tempo Presente na análise do passado recente e suas relações com a Memória: contribuições para a análise do processo bolivariano. In: Jornadas Interescuelas, 11, 2007, San Miguel de Tucumán. **Acta [...]**. San Miguel de Tucumán: Departamentos de Historia - Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Tucumán, 2007. p. 1-10. Disponível em: <https://cdsa.academica.org/000-108/669.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

RIZZATI, Cleonice Lucia. Da teoria prototípica da categorização de Rosch à teoria de protótipos de Kleiber. **Revista Língua & Literatura**, Rio Grande do sul, v. 3, n. 6-7, p. 12-24, 2001. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/24>. Acesso em: 20 fev. 2021.

ROSCH, Eleanor. Cognitive representations of semantic categories. **Journal of Experimental Psychology: General**, Estados Unidos, v. 104, n. 3, p. 192-233, 1975.

ROSCH, Eleanor. Principles of categorization. In: ROSCH, Eleanor; LLOYD, Barbara B. (eds.). **Cognition and categorization**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1978. p. 27-48.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROUSSO, Henry. Sobre a História do Tempo Presente: Entrevista com o historiador Henry Rouso. Entrevistador/a: Silvia Maria Arend, Fábio Macedo. **Revista Tempo e Argumento**, v. 1, n. 1, p. 201-216, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/705>. Acesso em: 23 jul. 2020

RÜDIGER, Francis. As redes e a armação: da cultura do narcisismo ao fetichismo tecnológico. In: LOPES, Maria Immacolata de.; KUNSCH, Margarida Maria Krohling (orgs.). **Comunicação, Cultura e Mídias sociais**. São Paulo: ECA USP, 2016.

SALGADO, Raquel Gonçalves. Da menina meiga à heroína superpoderosa: infância, gênero e poder nas cenas da ficção e da vida. **Caderno CEDES** [online], v. 32, n. 86, p. 117-136, 2012. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622012000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 mar. 2021.

SALOMÃO, Maria Margarida M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos de linguagem. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, v. 3, n. 1, Juiz de Fora, p. 61-79. 1999. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo35.pdf>. Acesso em: 2 maio. 2020.

SALLES, Moacyr; STAMPA, Inêz. Ditadura militar e trabalho docente. **Revista Trabalho Necessário**, v. 14, n. 23, p. 166-185, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9606>. Acesso em: 29 out. 2021.

SANTAELLA; Lucia; LEMOS, André. *Redes Sociais Digitais: a cognição conectiva do Twitter*. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTANA, Neila Maria O. **Estudo sócio-histórico-cognitivo das conceptualizações e categorizações do amor em cartas dos séculos XIX e XX**. 2019. 212f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/31537/1/TESE%20-%20VERS%C3%83O%20FINAL%20COM%20FICHA%20CATALOGR%C3%81FICA%20-%20NEILA%20MARIA%20OLIVEIRA%20SANTANA.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

SANTOS, Elisângela S. dos. O estudo do significado sob a perspectiva da linguística/semântica cognitiva. **Pontos de Interrogação: Revista de Crítica Cultural**, Alagoinhas, v. 5, n. 1, p. 11-28, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/2686>. Acesso em: 11 mai 2019.

SANTOS, Wendel. S. Uma reflexão pós-crítica sobre corpo, gênero, sexualidade no ambiente educacional. **Revista Sem Aspas**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 34–47, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/7538>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SANTOS, Caroline de O. dos et al. Nazismo: explicando o autoritarismo a partir da comunicação usada no cartaz “Es lebe Deutschland”. **Ensaio & Diálogos**, Rio Claro, v. 12, n.1, p. 77-96, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://claretiano.edu.br/revista/ensaios-e-dialogos/605b7f9f411a529388ea436b>. Acesso em: 01 ago. 2022.

SARAIVA, Karla; VARGAS, Juliana R. Os perigos da escola sem partido. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 68-84, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30651>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

SCHMITT, Rudolf. **Análise sistemática de metáforas: um método de pesquisa qualitativa**. Tradução Adriano Dias de Andrade. Recife: Editora UFPE, 2017.

SHIFMAN, Limor. **Memes in digital culture**. Massachusetts: MIT Press, 2014.

SILVA, Augusto S. da. A linguística cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. **Revista Portuguesa de Humanidades: Estudos Linguísticos**. v. 1, fasc. 1-2, p. 59-101, 1997.

SILVA, Augusto S. da. Introdução: linguagem, cultura e cognição ou a linguística cognitiva. *In*: SILVA, Augusto Soares da; TORRES, Amadeu; GOLÇALVES, Miguel (orgs.). **Linguagem, cultura e cognição: estudos de linguística cognitiva**. Coimbra: Almedina, 2004. p. 1-19. v. 4.

SILVA, Augusto S. da. Os estudos de linguística cognitiva do português. **Revista Portuguesa de Humanidades: Estudos Linguísticos**, v. 12, p. 189-221, 2008.

SILVA, Augusto S. da. O que a semântica cognitiva pode dizer aos estudos dos média. *In*: SILVA, Augusto S. da et al. (orgs.). **Comunicação, cognição e media**. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, 2010a. p. 1547-1567.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/323116887_O_que_a_Semantica_Cognitiva_pode_dizer_aos_estudos_dos_Media. Acesso em: 26 maio 2019.

SILVA, Augusto S. da. Palavras, significados e conceitos: o significado lexical na mente, na cultura e na sociedade. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição**, n. 41, p. 27-53, 2010b. Disponível em:

https://www.academia.edu/34275927/Palavras_significados_e_conceitos_o_significado_lexical_na_mente_na_cultura_e_na_sociedade. Acesso em: 26 maio 2019.

SILVA, Augusto S. da. Metáfora conceptual e ideologia: o caso do discurso das políticas de austeridade na imprensa portuguesa. **Revista Investigações**, v. 28, n. 2, julho/2015.

Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1761>. Acesso em: 25 mar. 2022.

SILVA, Augusto S. da; LEITE, Jan Edson Rodrigues. 35 anos de Teoria da Metáfora Conceptual: fundamentos, problemas e novos rumos. **Revista Investigações**, v. 28, n. 2, p. 1-23, jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1761>. Acesso em: 28 ago. 2017.

SILVA, Augusto S. da. Polissemia na mente, na cultura e no discurso para uma abordagem cognitiva mais dinâmica e contextualizada da individuação, relação e mudança de sentidos. *In*: ALMEIDA, A. Ariadne Domingues; SANTOS, Elisângela S. dos (orgs.). **Linguística cognitiva: redes de conhecimento d'aquém e d'além mar**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 161-181.

SILVA, Clemildo A. de; ALMEIDA, Emanuel R. Fundamentalismo político-religioso e os desdobramentos no campo da educação. **Revista Ciência em Movimento**, v. 23, n. 46. 2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/EDH/article/view/1145>. Acesso em: 20 set. 2021.

SILVA, Eliane Moura da. Estudos de religião para um novo milênio. *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2007.

SILVA, Eliane S. L. **Um estudo sociocognitivo de conceptualizações do trabalho em textos jornalísticos dos séculos XIX, XX e XXI**. 2017. 370f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SILVA, Gustavo Jorge. Conceituações Teóricas: Esquerda e Direita. *Humanidades em Diálogo*. v. VI, p. 149-162, 2014. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/humanidades/article/view/106265>. Acesso em: 08 fev. 2022.

SILVA, Kalina V.; SILVA, Maciel H. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Tadeu da Silva. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

SPERANDIO, Natália E. O sentido resultante da interação metafórica e metonímica. **Cadernos do Instituto de Letras**, n. 44, p. 347–364, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/27097>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SPERANDIO, N. E. Entre os domínios da metáfora e da metonímia na produção de sentido de charges animadas. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Tese de Doutorado. 155 p. 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/MGSS-9W7LUQ>. Acesso em 11 ago. 2020

SORIANO, Cristina. La metáfora conceptual. *In*: IBARETXE-ANTUÑANO, Iraid; VALENZUELA, Javier (cords.). **Linguística cognitiva**. Barcelona: Anthropos, 2016. p. 97-122.

SOUSA, Bertone de Oliveira. Nazismo, Socialismo e as políticas de direita e esquerda na primeira metade do século XX. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, v. 7, n. 14, p. 141-163, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10574>. Acesso em: 03 ago. 2022.

SOUZA, Sandra M. R. de; LIMA, Ana Cristina P. Uso de memes visuais e de expressão cômica na conversação em redes sociais. **Latin American Journal of Development**, v. 3, n. 6, p. 3523-3537, 2021. Disponível em: <https://latinamericanpublicacoes.com.br/ojs/index.php/jdev/article/view/818>. Acesso em: 30 jan. 2022.

TANURI, L. Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2019.

TAROUCO, Gabriela da Silva; MADEIRA, Rafael Machado. Partidos, programas e o debate sobre esquerda e direita no Brasil. **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, n. 45, p. 149-165, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/JK9SrZwCBvgwNB8DgR5m4yN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2022.

TOLEDO, Gustavo Leal. ALMEIDA, Mateus P. de Almeida. Até onde vai o meme: o problema da unidade e o problema da ontologia. **Principia**, v. 20, n. 2, p. 239-254, 2016. Disponível em: <http://www.anpof.org/portal/index.php/es-ES/ppe/user-item/15116-principia/14910-ate-onde-vai-o-meme-o-problema-da-unidade-e-o-problema-da-ontologia>. Acesso em: 02 dez. 2019.

TOMASELLO, Michael. **Los orígenes culturales de la cognición humana**. Tradução Alfredo Negrotto. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

TORRES, Carla Michele Ramos. A União Nacional dos Estudantes: História, Educação e Política no Brasil na década de 1960. *In*: **REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA**

ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-1_CARLA-MICHELE-RAMOS-TORRES.pdf. Acesso em: 17 jan. 2022.

VALENZUELA, Javier; IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraid; HILFERTY, Joseph. La Semántica Cognitiva. In: IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraid; VALENZUELA, Javier (cords.). **Linguística cognitiva**. Barcelona: Anthropos, 2016. p. 41-68.

VASCONCELOS, Cristiane R. D.; ARAÚJO, Jomária A. Q de C; LEAL, Ione O. J. A visão de professores sobre o projeto Escola sem Partido: conceitos, tensões e práticas. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 58, p. 250-269, abr./jun. 2020.

WEBER, Max. **Ciência e política**: duas vocações. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

WITTGENSTEIN, Ludwig J. J. **Investigações Filosóficas**. Tradução José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1991 [1953].

MENINO veste azul e menina veste rosa, diz Damares Alves: Na posse, ela já havia afirmado que 'menina será princesa e menino será príncipe'. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 jan. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares.shtml>. Acesso em: 14 jan. 2019.

QUEM é Ana Caroline Campagnolo, deputada que quer a denúncia de professores 'doutrinadores'. **Carta Capital**, Brasil, 30 out. 2018. Política. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/quem-e-ana-caroline-campagnolo-a-deputada-que-quer-a-denuncia-de-professores-doutrinadores/>. Acesso em: 21 jan. 2019.

ANEXO – Print das postagens

Meme 01

facebook.com/contraescolasempartido/photos/a.1501216993503945/2045858842373088/?type=3&theater

Evani

Professores contra o Escola Sem Partido

18 de janeiro de 2019

21 comentários 350 compartilhamentos

Curtir Comentar Compartilhar

Mais antigos

Vera Pereira
Ô gente safada que adora uma "cortina de fumaça!"
Curtir · Responder · 1 a

Alysson Lorenzon Portella
O que seria a ação predatória da iniciativa privada?
Curtir · Responder · 1 a
7 respostas

Eduardo Silveira
Tbm tô tentando entender . Será que o problema não foi a falta de
Escreva um comentário...

09:25
04/01/2021

Meme 02

facebook.com/contraescolasempartido/photos/2260575340901436

Evani

Professores contra o Escola Sem Partido

5 de dezembro de 2019

O Escola Sem Partido criticando os resultados do PISA e culpando os "professores e alunos vagabundos" (sim, é sério) tá tipo isso aqui:

4 comentários 137 compartilhamentos

Curtir Comentar Compartilhar

Mais antigos

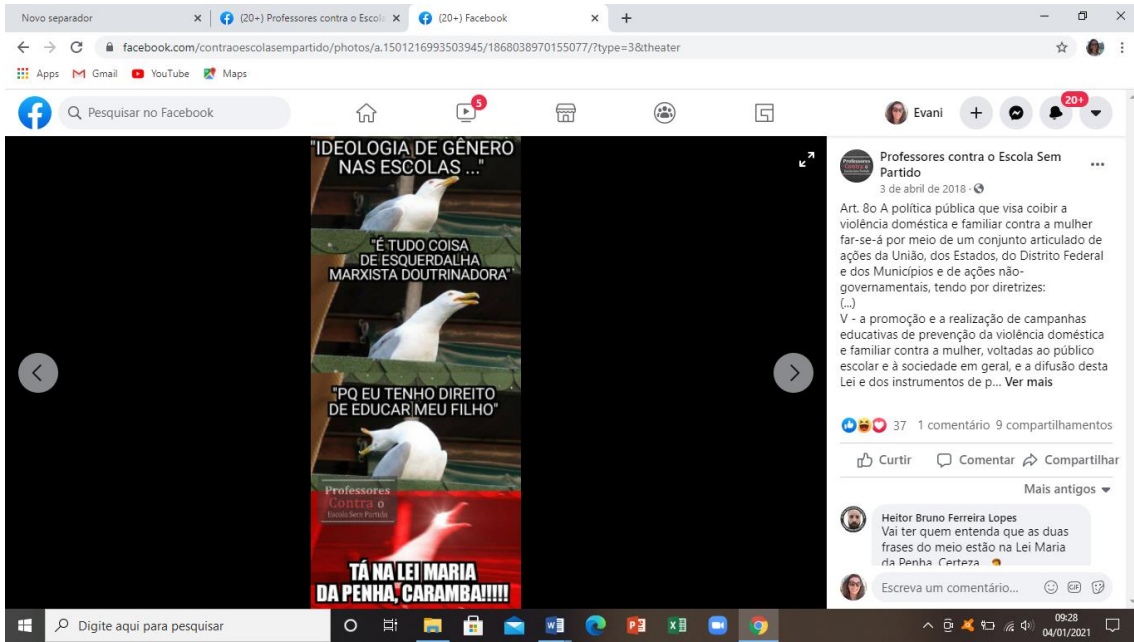
Cristiane Colodel
O argumento é de que os governos petistas "investiram muito" na área da educação e mesmo assim os índices nas avaliações internacionais (como se somente números que desconsideram realidades locais fossem um parâmetro representativo de toda a educação) ... Ver mais
Curtir · Responder · 1 a
11

Cristiano Constante
Escreva um comentário...

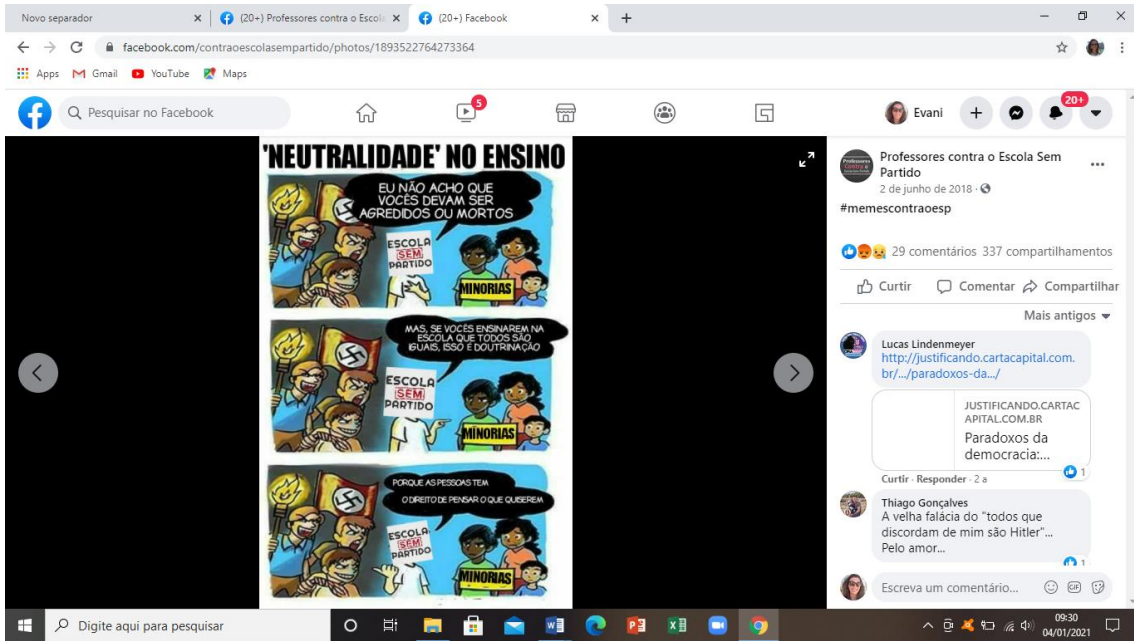
Não há notificações novas

09:25
04/01/2021

Meme 03



Meme 04




Meme 05

Novo separador x (20+) Professores contra o Escol... x (20+) Facebook x +

facebook.com/contraoescolasempartido/photos/2001742500118056

Apps Gmail YouTube Maps

Pesquisar no Facebook



Professores contra o Escola Sem Partido

2 de novembro de 2018 ·

Guerreirinhos do Escola Sem Partido Esporte Clube

#memescontraoesp #CensuraNuncaMais #educaçãodemocrática #escolasemcensura #escolasemviolência #debatedegênero #liberdadeexpressão

1 3 comentários 22 compartilhamentos

Curtir Comentar Compartilhar

Mais antigos ▾

Giselle Ferreira Regina 😊 😊 1
Curtir · Responder · 2 a

Vera Pereira
Doutrinador@s? Kkkkkkkkkk
Usar a tal camisa é o que então?
Ah, ia me esquecendo de lhes dizer: o vento que ventá lá. "querida".

Escreva um comentário...

09:31
Alto-falantes: 14%


Meme 06

Novo separador x (20+) Professores contra o Escol... x (20+) Facebook x +

facebook.com/contraoescolasempartido/photos/2018660871759552

Apps Gmail YouTube Maps

Pesquisar no Facebook



Professores contra o Escola Sem Partido

3 de dezembro de 2018 ·

Brasil *2018 edition* resumido numa imagem.

35 4 compartilhamentos

Curtir Comentar Compartilhar

Escreva um comentário...

09:32
04/01/2021

Meme 07

Novo separador x (20+) Professores contra o Escola... x (20+) Facebook x +

facebook.com/contraescolasempartido/photos/1843413149284326

Apps Gmail YouTube Maps

Facebook logo Pesquisar no Facebook

Evani + 20+

Professores contra o Escola Sem Partido
4 de fevereiro de 2018 ·

3 2 compartilhamentos

Curtir Comentar Compartilhar

Escreva um comentário...

segunda-feira, 4 de janeiro de 2021 09:28 04/01/2021

Digite aqui para pesquisar

QUANDO MEU ALUNO DIZ QUE

NAZISMO É DE ESQUERDA EM SALA DE AULA

Professores Contra o Escola Sem Partido

Meme 08

Novo separador x (20+) Professores contra o Escola... x (20+) Facebook x +

facebook.com/contraescolasempartido/photos/2102682336690738

Apps Gmail YouTube Maps

Facebook logo Pesquisar no Facebook

Evani + 20+

Professores contra o Escola Sem Partido
29 de abril de 2019 ·

#memescontraesp

18 comentários 45 compartilhamentos

Curtir Comentar Compartilhar

Mais antigos

André De Souza Emerich
Vamos dizer que é 70%
Curtir · Responder · 1 a 1

12 respostas

Cristiane Colodel
Se eu voltar pra sala de aula nesse governo, devo considerar todo aluno um espião em potencial?
Curtir · Responder · 1 a 6

2 respostas

André Luis Caroll
Cuidado: todo presidente

Escreva um comentário...

segunda-feira, 4 de janeiro de 2021 09:33 04/01/2021

Digite aqui para pesquisar

Escola Sem Partido: TODO PROFESSOR É UM POTENCIAL MILITANTE ESQUERDISTA DISFARÇADO!!!

aluna militante do PSL provoca debate político na aula pra gravar a professora e expô-la na Internet

Escola Sem Partido:

Professores Contra o Escola Sem Partido

Meme 09

The image is a screenshot of a Facebook post. The browser's address bar shows the URL: facebook.com/contraescolasempartido/photos/1892980054327635. The post is from the page 'Professores contra o Escola Sem Partido', dated June 1, 2018. The main content is a meme titled 'educação sexual' (sexual education) with four panels:

- Top-left: 'o que fanáticos religiosos dizem' (what fanatical religious people say) with the text 'que é kama sutra' (what is kama sutra) and an illustration of hands in a prayer-like gesture.
- Top-right: 'o que realmente é' (what it really is) with the text 'é sistema reprodutor' (it is the reproductive system) and a diagram of a human body with a red circle around the reproductive area.
- Bottom-left: 'o dever de hoje é escrever o resumo de um filme pornô.' (the duty today is to write the summary of a porn movie).
- Bottom-right: 'o dever de hoje é fazer uma pesquisa sobre DSTs.' (the duty today is to do a research on STDs).

The meme is signed 'Pela/ contra wikipedia' at the bottom. The Facebook interface shows 5 comments and 243 shares. The comment thread includes:

- Nailton Almeida Alana Mota: Curtir - Responder - 2 a
- Victor Vianna Luiz: Curtir - Responder - 2 a
- Fernanda Marques: Entendi e concordo MUITO com o espírito da crítica, mas achei que a expressão enfezada da professora (medo de ser assim em aula, rs) e os conteúdos na linha da saúde

The Windows taskbar at the bottom shows the date 04/01/2021 and time 09:29.