



“QUEM NOS SALVARÁ DA MÍDIA?”: A REPRESENTAÇÃO DA PRIMAVERA SECUNDARISTA EM ARTIGO DA REVISTA

ÉPOCA

Waldenia Marcia Da Silva Barbosa (UECE)¹

Matheus De Souza Rodrigues (UECE)²

DOI 10.26512/discursos.v3i3.2018/12402

Data de submissão: 30 de agosto de 2018

Data de aceite: 10 de novembro de 2018

Resumo: Este artigo tem como objeto a representação construída pelo discurso da mídia sobre o movimento que ficou conhecido como *Primavera Secundarista*, ocorrido no Brasil em 2016. Sendo um movimento de resistência dos estudantes de Ensino Médio contra as propostas de reforma e de ajustes fiscais do governo brasileiro no âmbito da Educação, a *Primavera Secundarista* envolveu jovens de várias partes do Brasil, que ocuparam mais de mil escolas em todo o território nacional. Nosso objetivo, com este estudo, é analisar e compreender as estratégias usadas pela mídia para representar esse movimento. Utilizamos como *corpus* para a análise um artigo de opinião publicado na página *online* da revista *Época*, assinado pelo colunista Fernando Schüler e intitulado “E quem nos salvará de Ana Júlia?” (2016). À luz do construto teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica (ADC), embasamo-nos, principalmente, nos escritos de Fairclough (2003) e de Ramalho e Resende (2011), desenvolvendo, assim, um estudo de caráter qualitativo, com foco no significado representacional. Compreendendo a linguagem como o lugar privilegiado de lutas e de tensões sociais, discutimos as estratégias linguísticas e ideológicas utilizadas na produção do artigo e percebemos, como resultado, a construção, por parte da mídia, de uma imagem desqualificada do movimento *Primavera Secundarista*.

Palavras-chave: Discurso. Primavera Secundarista. Mídia.

Abstract: This article analyzes there presentation promoted by media discourse on a movement that has been referred to as *Primavera Secundarista* (Secondary Spring) which took place in Brazil, in 2016. As a resistance movement led by high school student saga inst reform proposals and fiscal adjustments from Brazilian government, Secondary Spring mobilized young people from several parts of Brazil, who occupied more than 1000 schools throughout the national territory. Our goal, with this study, is to analyze and understand the strategies used by the media to represent this movement. The analyzed corpus was an opinion article published on *Época* magazine online page, which was signed by columnist Fernando Schüler and who se title is “And who will save us from Ana Júlia?” (2016). In light of the theoretical-methodological construct of Critical Discourse Analysis (ADC), we are mainly based on the writings of Fairclough (2003) and Ramalho and Resende (2011). Thus, a qualitative study was conducted by focusing on representation al meaning. As a result, it was possible to verify the construction of a disqualified image of the secondary spring movement.

Keywords: Discourse. Secondary Spring. Media.

Resumen: Este artículo tiene como objeto la representación construida por el discurso mediático sobre el movimiento que se hizo conocido como Primavera Secundarista, ocurrido en Brasil, en 2016. Siendo un movimiento de resistencia de los estudiantes de escuela secundaria contra las propuestas de reforma y ajustes fiscales del gobierno brasileño en el ámbito de la educación, la Primavera Secundarista involucró a jóvenes de varias partes de Brasil que ocuparon más de 1.000 escuelas en todo el territorio nacional. Nuestro objetivo, con este estudio, es analizar y comprender las estrategias utilizadas por los medios para representar este movimiento. El corpus analizado fue un artículo de opinión publicado en la página en línea de la revista *Época*, que fue firmado por el columnista Fernando Schüler y cuyo título es “¿Y quién nos salvará de Ana Júlia?”(2016). A la luz de la construcción teórico-metodológica del Análisis Crítico del Discurso (ADC), nos basamos principalmente en los escritos de Fairclough (2003) y Ramalho y Resende (2011). Por lo tanto, se realizó un estudio cualitativo centrándose en el significado representacional. Como resultado, fue posible verificar la construcción de una imagen descalificada del movimiento Primavera Secundarista.

Palabras clave: Discurso. Primavera Secundaria. Los Medios de Comunicación.

¹ É mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (Pós-LA – UECE), onde atua em pesquisa sobre Estudos Críticos da Linguagem. Tem especialização em Ensino de Literatura pela mesma universidade e bacharelado em Comunicação Social–Jornalismo, pela Universidade Federal do Ceará. É professora efetiva da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

² É mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (Pós-LA – UECE), onde atuou na Linha 3, intitulada de Estudos Críticos da Linguagem.

Introdução

Este artigo tem por objetivo compreender, com a proposta teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica (ADC), de Fairclough (2003), como o discurso da mídia, pelos modos de significação do discurso, ajudam a construir uma representação do movimento estudantil conhecido como Primavera Secundarista brasileira. Partindo de uma compreensão da linguagem como prática social na qual ela, a linguagem, tanto constitui a realidade social como é por ela constituída, importa-nos perceber que o discurso midiático sobre o movimento estudantil tem implicações sociais que afetam o desenrolar das lutas apresentadas pelos estudantes, notadamente, nas questões relativas ao apoio de outros setores da sociedade.

Este trabalho nasce da tentativa de colocar em termos práticos todo o aparato conceitual apreendido na cadeira de ADC ministrada no programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. Tentamos aqui reunir a bibliografia da disciplina com parte dos dados coletados em uma pesquisa mais ampla, também desenvolvida dentro do programa “A propaganda oficial do Governo Temer sobre a Reforma do Ensino Médio”. O resultado que apresentamos mostra que as questões de educação, assim como todas aquelas que envolvem a nossa vida em sociedade, são também constituídas por meio do discurso e têm implicações políticas, econômicas e sociais. Ao utilizarmos a ADC para compreender fenômenos recentes dos processos de mudança na educação do nosso país, tentamos propor uma contribuição nossa para evitar que essas mudanças sejam operadas de forma a ampliar ainda mais as desigualdades do nosso sistema educacional.

Inicialmente, explicamos, de forma resumida, o que foi a Primavera Secundarista e quais suas principais reivindicações. A seguir, mostramos as bases para a compreensão da proposta teórico-metodológica da ADC, que servirão de apoio para a análise do *corpus* selecionado como amostra. Por fim, analisamos um artigo publicado na plataforma *online* da revista *Época*, com o qual pretendemos mostrar as formas de representação do movimento na mídia nacional.

A Primavera Secundarista

Em 2015 e 2016, o Brasil viu o reflorescimento do movimento estudantil, que parecia estar ressequido desde o fim do regime militar. Um movimento começou a ganhar força e visibilidade, inicialmente, em 2015, no estado de São Paulo, quando os estudantes secundaristas da rede estadual enfrentaram o governo local e decidiram não aceitar a nova reorganização escolar que, na prática, fecharia escolas e obrigaria muitos alunos a se deslocarem para bairros mais distantes. A resistência se deu em forma de ocupação das escolas. Os jovens usaram o espaço escolar para fazer debates, mostrar suas opiniões e buscar apoio contra a proposta governamental. Com isso, conseguiram não apenas impedir o avanço do projeto de reordenamento, como fizeram com que houvesse mudança no comando da Secretaria de Educação do Estado.

A mesma estratégia foi utilizada por secundaristas para protestar contra problemas relativos à educação em diferentes estados, durante o ano de 2016. Muitos questionavam o congelamento de verbas para a Educação pelos próximos 20 anos, decorrente da Emenda Constitucional n. 95³, bem como se contrapunham ao projeto Escola Sem Partido e a problemas locais enfrentados em cada estado. O movimento se intensificou no fim de setembro, quando a imposição da Medida Provisória n. 764/2016, que instituiu o novo Ensino Médio, deu a todos um motivo em comum pelo qual lutar. Durante dois meses, estudantes chegaram a ocupar mais de mil escolas públicas do país em protestos contra a reforma do Ensino Médio.

A rejeição à MP da Reforma do Ensino Médio deveu-se, especialmente, ao fato de que uma reforma tão importante quanto esta tenha se dado por meio de uma medida provisória, um instrumento legal disponível ao presidente da República, que lhe permite adotar medidas com força de lei antes que estas sejam aprovadas pelo Congresso Nacional. A Constituição prevê que esse instrumento seja adotado somente em casos de relevância e de urgência. Uma vez publicada, a MP deve ser submetida ao Congresso e aprovada em até 120 dias, para que não perca a validade. Ao serem implementadas com o expediente da MP, as mudanças no modelo de Ensino Médio se deram de forma imposta e sem participação popular. Não é de estranhar que a medida tenha sido recebida com espanto, tanto pelos estudantes, quanto por professores e estudiosos da Educação.

³ Antes de ser aprovada, a proposta ficou conhecida como Proposta de Emenda à Constituição n. 55 (PEC 55) ou Proposta de Emenda à Constituição n. 241 (PEC 241), conforme foram votadas no Senado e na Câmara Federal, respectivamente.

A lei sancionada, de número 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei n. 9.394/1996), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT – Decreto-Lei n. 5.452/1943), a Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação (Fundeb – Lei n. 11.494/2007), a Lei de Radiodifusão (Decreto-Lei n. 236/1967) e revoga a Lei n. 11.161/2005, que tratava da obrigatoriedade do ensino de Espanhol como língua estrangeira. Nesse contexto de alteração e de revogação de normas, as principais mudanças podem ser elencadas a seguir:

a) A ampliação da carga horária, que sofrerá um aumento gradual de 800 para 1400 horas anuais, estabelecendo o horário integral de, no mínimo, 7 horas diárias, em todas as escolas.

b) A reestruturação no currículo, que passa a ser organizado em quatro áreas do conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas. A partir da metade do Ensino Médio, os alunos cursarão um dos itinerários formativos equivalentes a uma dessas áreas ou, ainda, à formação técnica e profissional. Entre as disciplinas do currículo, apenas Português e Matemática são obrigatórias em todos os anos e somente o Inglês é obrigatório como oferta de língua estrangeira.

c) A possibilidade de formação técnico-profissional dentro da carga horária do Ensino Médio regular.

d) A possibilidade de contratação de professores não licenciados ou mesmo não graduados, desde que possuam “notório saber”, para o ensino técnico.

e) A possibilidade de ensino a distância por intermédio de convênios com outras instituições públicas ou privadas.

Não foram apenas os estudantes que se mostraram contrários à reforma. Compreendendo o momento de instabilidade política em que se deu a implementação das mudanças, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) se pronunciou contrariamente ao modo como a reforma foi apresentada. Além disso, para os pesquisadores em Educação que fazem parte da ANPEd, as mudanças propostas não resolvem os problemas estruturais das escolas públicas, uma vez que os maiores desafios da Educação Básica dizem respeito às condições de funcionamento dessas escolas, e não ao currículo. Assim como os pesquisadores da ANPEd, são muitos os estudiosos da Educação que vieram a público questionar as medidas antidemocráticas que foram aprovadas.

Como principais implicados nas mudanças, os estudantes se mobilizaram em ações que resultaram, segundo a imprensa, na ocupação de 1.022 escolas e de 84 universidades de 20

diferentes estados, em todas as regiões do país, no movimento que ficou conhecido como *Primavera Secundarista*. Milhares de estudantes participaram das atividades. As escolas se tornaram local de debate, de protesto e de compartilhamento. Os acampamentos eram organizados pelos próprios estudantes e tinham também apoio de pais e de professores que os ajudavam com mantimentos, com colchões e com cobertores. O espírito de solidariedade e de engajamento consolidou as ocupações. Mesmo com a pequena e problemática cobertura da mídia, os secundaristas conseguiram chamar atenção da sociedade para suas reivindicações.

Um dos fatos que ajudou a difundir o movimento e a chamar atenção das pessoas foi o discurso da jovem Ana Júlia Ribeiro no dia 26 de outubro de 2016, na Assembleia dos Deputados do Paraná. O vídeo que mostra o discurso da jovem foi bastante compartilhado nas redes sociais. Em apenas uma das contas que compartilhou o conteúdo, mais de 99 mil visualizações foram contabilizadas em junho de 2018.

Em seu discurso, a estudante convida os deputados paranaenses a conhecerem as ocupações estudantis e a reconhecerem a legitimidade do movimento. Ela pergunta aos parlamentares de quem é a escola e reconhece as dificuldades que os estudantes enfrentam no processo de decidir seus rumos e de lutar pela Educação. Com voz embargada e visivelmente nervosa, a jovem de 16 anos se reveste de coragem e apresenta as reivindicações dos estudantes, que incluem oposição à: (a) medida provisória da reforma do Ensino Médio; (b) proposta de Escola Sem Partido; e (c) omissão do Estado em dar respostas aos estudantes.

O ponto mais polêmico da fala da jovem ocorre quando ela diz que as mãos dos parlamentares estão sujas com o sangue do jovem Lucas, morto em um incidente ocorrido em uma das ocupações. Neste ponto, os parlamentares protestaram, e Ana Júlia quase teve sua fala cortada. No entanto, a coragem da moça, que continuou afirmando a responsabilidade do Estado pelos jovens e pelas crianças, conquistou muitos fãs dentro e fora do plenário.

A repercussão trouxe também a polêmica. Se, por um lado, Ana Júlia conseguiu dar, com seu discurso, legitimidade, popularidade e força ao movimento estudantil, por outro, também, despertou vozes contrárias. Um dos exemplos dessa oposição está em artigo publicado no *site* da revista *Época*, pelo colunista Fernando Schüller, no dia 2 de novembro de 2016, com o título “Quem nos salvará de Ana Júlia?” O artigo constrói uma representação da estudante e de todo o movimento do qual ela faz parte que descredencia as lutas apresentadas pela jovem e constrói uma imagem negativa das ocupações. A grande mídia também esteve presente na estratégia de governo para combater os protestos dos estudantes.

O Ministério da Educação realizou um grande investimento em publicidade e encomendou uma campanha publicitária dirigida aos jovens e a suas famílias, com o objetivo de

construir legitimidade da proposta de reforma, que fora aprovada de modo unilateral, antidemocrático, sem qualquer debate com os membros da comunidade escolar ou com os representantes do Congresso Nacional. Certamente, o discurso publicitário, bem como a cobertura da mídia sobre as ocupações ajudaram a enfraquecer o movimento, que foi sendo esvaziado e desarticulado em cada estado por meio de acordos com os governos, do uso de força policial de ações judiciais de reintegração de posse e de falta de mantimentos para os estudantes.

Partindo da compreensão de Norman Fairclough de que a linguagem é um momento de uma prática social, que não apenas representa, mas também constrói realidades, propomos uma análise do artigo de Fernando Schüller (em anexo) com o intuito de compreender: (a) como, no texto, representam-se aspectos do mundo e se identificam pessoas; (b) como esse texto age sobre o mundo e sobre os leitores em potencial; (c) que efeitos sociais esse texto pode provocar.

Fairclough e a Teoria Social do Discurso

Para a compreensão dos processos de significação da nossa amostra, tomaremos como referencial teórico básico a Teoria Social do Discurso (TSD), elaborada por Norman Fairclough (2001, 2003). A TSD propõe um estudo dos discursos orientado social e linguisticamente. Isso porque Fairclough parte de uma visão de língua como um elemento do processo social e material e do discurso como forma de prática social, modo de ação sobre o mundo e sobre a sociedade (FAIRCLOUGH, 2012). O enquadre dessa teoria, em termos metodológicos, resulta na abordagem da Análise Discurso Crítica (ADC)⁴, que fornece um modelo teórico-metodológico de análise levando em consideração aspectos linguísticos e sociais.

Como explica Fairclough (2012), a TSD compreende a vida social como uma rede interconectada de práticas sociais de diversos tipos – econômicas, políticas, culturais –, todas com um elemento semiótico, que seria a parte irreduzível desses processos. Ao perceber a linguagem (semiose/discurso) como parte irreduzível da vida social, dialeticamente interconectada a outros elementos da vida social, a TSD percebe a linguagem como um elemento constitutivo da prática social e não apenas como mediação, como pressupunha o modelo inicial proposto por Fairclough nos primeiros textos (RESENDE; RAMALHO, 2011). Segundo Resende e Ramalho

⁴ Neste estudo, consideramos TSD e ADC sinônimos, como poderá ser visto ao longo do texto. Conforme explicam Ramalho e Resende (2011, p. 18), há muitas abordagens que se identificam com o rótulo de ADC, além da abordagem de Norman Fairclough, as quais utilizamos aqui. São exemplos de abordagens em ADC as perspectivas de autores como Teun van Dijk (1989), Ruth Wodak (1996), Blommaert (2005), Theo van Leeuwen (2008), entre outros/as.

(2006), essa mudança conceitual tem lugar após uma revisão do modelo tridimensional proposto inicialmente por Fairclough, no qual o discurso era visto como uma mediação entre o texto e a prática social e assumia centralidade na análise, uma vez que, pelo texto, exploravam-se as estruturas de dominação, as operações de ideologia e as relações sociais.

O modelo tridimensional da ADC foi desenvolvido por Fairclough em 1989 e aprimorado em 1992 nas obras *Language and Power* e *Discurso e Mudança Social*, respectivamente. Esse modelo compreende o discurso em três dimensões: texto, prática discursiva e prática social. A prática discursiva funciona como mediadora entre o texto e a prática social. Ela se refere aos processos de produção, de distribuição e de consumo do texto.

Figura 1 – Modelo Tridimensional



Fonte: Fairclough (2001, p. 101).

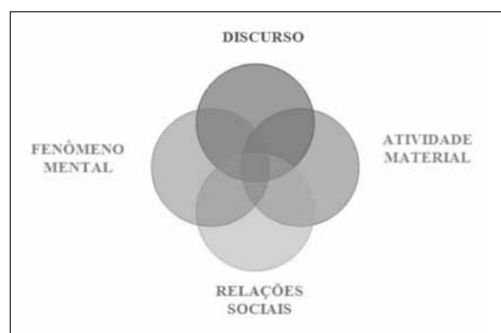
A análise feita sob esse enquadre é realizada com base em categorias ligadas a cada uma das dimensões. Assim, temos: 1) categorias de análise textual (vocabulário, gramática, coesão e estrutura social); 2) categorias discursivas (atividades de produção, de distribuição e de consumo de textos); e 3) categorias da prática social (aspectos ideológicos e hegemônicos). Segundo Resende e Ramalho (2006), apesar de o conceito de prática social estar presente na abordagem teórica desse modelo, ele centraliza o discurso em sua análise. Esse é um dos pontos que será revisto na reformulação da teoria proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999) com o novo modelo que privilegia a articulação entre práticas. No novo enquadre proposto em *Discourse in late modernity*, de 1999, Chouliaraki e Fairclough passam a apresentar um modelo que privilegia a articulação entre as práticas, das quais o discurso é um elemento entre outros.

Prática Social e Discurso

Nesse novo enquadre, Fairclough (2003, p. 205) entende que a prática social “é uma forma relativamente estabilizada de atividade social”⁵ e cita, como exemplos, o ensino nas salas de aula, as notícias televisivas, as refeições familiares e as consultas médicas. O linguista afirma ainda que toda prática social é uma articulação dos diversos elementos sociais dentro de uma configuração relativamente estável, na qual a linguagem (discurso) sempre está presente. Ele apresenta os seguintes elementos como constituintes de uma prática social: atividades, sujeitos e outras relações sociais, instrumentos, objetivos, tempo e lugar, formas de conhecimentos, valores e discurso. Cada um desses elementos se relaciona dialeticamente com os demais, de modo que, embora sejam diferentes, não estão inteiramente separados.

Com base em Chouliaraki e Fairclough (1999), Resende e Ramalho (2011) propõem uma simplificação desses elementos resumindo-os a quatro: discurso (ou semiose), atividade material, relações sociais (relações de poder e luta hegemônica pelo estabelecimento, manutenção e transformação dessas relações) e fenômeno mental (crenças, valores e desejos – ideologia). As autoras propõem uma figura que ilustra a articulação entre os elementos da prática social mostrando que eles se entrecruzam, sem se reduzir um ao outro, pela internalização e pela articulação.

Figura 2 – Articulação irreduzível entre os momentos da prática social



Fonte: Resende; Ramalho; (2011, p. 16).

Ramalho e Resende (2011), ancoradas no materialismo histórico-geográfico de Harvey (1996) e de Chouliaraki e Fairclough (1999), explicam a dialética entre discurso e prática social afirmando que o discurso internaliza tudo o que acontece nos outros momentos das práticas sociais e que estas podem ser modificadas pelo trabalho socialmente transformador do discurso. A ADC é, portanto, a análise dessas conexões dialéticas. Ela se preocupa especialmente com as

⁵“By ‘social practice’ I mean a relatively stabilized form of social activity (examples would be classroom teaching, television news, family meals, medical consultations).” (tradução nossa.)

figuras discursivas dentro dos processos de mudança da contemporaneidade e com as mudanças na relação entre discurso (semioses) e outros elementos sociais das redes de práticas. Reside aí o caráter emancipatório da ADC.

ADC e a Pesquisa Social Crítica

Esse caráter emancipatório é exatamente o que torna a análise de discurso proposta pela TSD uma análise que se define como crítica. A crítica é compreendida aqui como uma ferramenta para entender e explicar a relevância dos aspectos semióticos em determinadas práticas sociais, uma vez que essa relevância pode ser maior ou menor em práticas diferentes ou em tempos diferentes e pode também contribuir com os processos de mudança da vida social. (FAIRCLOUGH, 2012, p. 309). Esses objetivos decorrem do fato de que “a relação social é, em parte, de natureza discursiva e o discurso é, em parte, relação social” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 34).

A ADC é, portanto, uma crítica social, ou, antes, um recurso para a pesquisa social crítica (FAIRCLOUGH, 2003), o que a torna uma abordagem interdisciplinar, que trabalha em conjunto com outras abordagens científicas que permitem o estudo crítico da linguagem como prática social e de como essa inter-relação entre linguagem e prática social contribui para manutenção ou transformação de relações de poder. É o que percebemos na explicação dos autores sobre a lógica da análise crítica:

A lógica da análise crítica é relacional/dialética, ‘orientada para mostrar como o momento discursivo trabalha na prática social, do ponto de vista de seus efeitos em lutas hegemônicas e relações de dominação’. Ou, em outros termos, orientada para investigar e mostrar conexões e relações causais que estão ocultas em relações assimétricas de poder (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999 *apud* RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 36).

Com o arcabouço teórico-metodológico da ADC, é possível explorar o modo como atores ou grupos sociais legitimam maneiras de ver o mundo ou se opõem a elas. Para tanto, *conceitos* como *discurso*, *hegemonia* e *ideologia* tornam-se extremamente relevantes. Ramalho e Resende (2011, p. 11) nos alertam para o fato de que tais conceitos apontam, tanto para as instanciações discursivas específicas que analisamos, quanto para as práticas sociais a elas associadas.

Na obra de Fairclough (2003), a palavra **discurso** assume dois sentidos: um mais abstrato, que diz respeito ao discurso (linguagem/semiose) como elemento da vida social e um mais concreto, significando maneiras particulares de representar o mundo. O primeiro já foi referido por nós ao introduzir o conceito de práticas sociais. O segundo tem relação com as três formas de figuração do discurso na prática social, a saber: modos de agir, modos de representar e modos de ser. Cada um desses modos, segundo Fairclough, corresponde a gêneros, a discursos e a estilos, respectivamente. Tratam-se das maneiras particulares como usamos a linguagem em nossa vida cotidiana. Cada um desses modos dá origem a um tipo de significado do discurso: acional, representacional e identificacional. É em função deles que são desenvolvidas categorias analíticas e que operamos a análise.

Por sua vez, o conceito de hegemonia, que Fairclough toma de Gramsci, explica a forma como grupos particulares se mantêm no poder temporariamente por meio da difusão de uma visão de mundo particular pela sociedade como um todo, de forma a igualar o próprio interesse como se representasse o da sociedade em geral. Para Fairclough, mais do que mostrar a forma como um determinado grupo consegue, por meio de operações ideológicas, assumir posições de poder, esse conceito de hegemonia permite perceber que o poder é temporário e que, assim como o discurso serve de estratégia para a legitimação, devido ao seu caráter aberto, histórico e social, ele também pode ser o espaço para a mudança.

Uma determinada estruturação social da diversidade semiótica pode ser hegemônica, tornar-se parte do senso comum legitimador que sustenta as relações de dominação. Mas a hegemonia, em seus períodos de crise, será sempre contestada em maior ou menor proporção. Uma ordem de discurso não é um sistema fechado ou rígido, é, na verdade, um sistema aberto posto em risco pelo que acontece em interações reais (FAIRCLOUGH, 2012, p. 312).

Na medida em que a hegemonia busca a universalização de significados particulares com o intuito de alcançar e de manter a dominação, a ideologia é o elemento central desse processo. É por meio dela que se processa a naturalização de sentidos. No entanto, seu caráter estável, automático e invisível torna o processo ideológico inconsciente. Decorre disso o trabalho da ADC na busca por promover consciência dos processos ideológicos presentes em certos discursos. Essa consciência, por si mesma, já seria a crítica.

se alguém se torna consciente de um aspecto particular do senso comum 'que sustenta desigualdades de poder à própria custa, ele deixa de ser senso comum e pode perder a capacidade de manter relações de poder desiguais, isto é, sua capacidade de funcionar ideologicamente' (FAIRCLOUGH, 1989 *apud* PEIXOTO; FERREIRA, 2015, p.10).

Ao introduzir em sua discussão teórica o debate sobre o aspecto ideológico da linguagem e do discurso, influenciado fortemente pelas discussões de J. B. Thompson, a TSD interessa-se pelo projeto crítico de transformação social que encontra, na atividade de compreensão e de desvelamento das estratégias de operação ideológica, a possibilidade de mudança social pela agência do sujeito consciente.

Discurso e Mídia

É importante ressaltar, que, embora a ideologia se apresente nos mais diversos discursos, nosso objeto de estudo neste trabalho está direcionado ao aparelho midiático que, por sua forte presença na vida das pessoas, tem papel de destaque na difusão de discursos específicos. Entendemos, com base na teoria do agendamento da mídia, que muito do que pensamos e da nossa forma de ver o mundo vem do nosso contato com a mídia. Estudos de comunicação indicam que os assuntos selecionados pela mídia são, a médio e longo prazos, incluídos nas preocupações pessoais e nas conversas do público. Da mesma forma, os assuntos não abordados são esquecidos pela sociedade (HOLFELDT; MARTINO; FRANÇA, 2001).

Nós estamos, segundo Thompson (2011), ativamente nos modificando por meio de mensagens e de conteúdo significativo oferecido principalmente pelos produtos da mídia. O processo é lento, gradual e imperceptível, na maioria das vezes.

Apoderando-se de mensagens e rotineiramente incorporando-as à própria vida, o indivíduo está implicitamente construindo uma compreensão de si mesmo, uma consciência daquilo que ele é e de onde ele está situado no tempo e no espaço. (THOMPSON, 2011, p. 71).

Essas transformações acontecem mediante produção de sentidos e relações de poder. Em sua *Teoria Social da Mídia*, Thompson (2011, p. 38-39) identifica quatro tipos de poder – econômico, político, coercitivo e simbólico – que, embora se sobreponham de maneiras complexas e variadas, distinguem os diferentes tipos de recursos de que os seres humanos se servem no exercício do poder. O *poder simbólico* designa, segundo o autor, a capacidade de

intervir no curso dos acontecimentos, de influenciar as ações dos outros e de produzir eventos por meio da produção e da transmissão de formas simbólicas. Para tanto, as pessoas, constantemente, lançam mão dos meios de informação e de comunicação. As instituições midiáticas, juntamente com as instituições religiosas e educacionais, são apontadas como as principais detentoras desse poder (THOMPSON, 2011, p. 42). Nessa perspectiva, embora seja preciso lembrar que a apropriação das mensagens da mídia não é o único meio de autoformação dos indivíduos, pois opera juntamente com outras formas de interação social, como as existentes entre pais e filhos, entre professores e alunos e entre pares, sua relevância se faz crescente na medida em que cada vez mais somos expostos aos produtos da indústria midiática (THOMPSON, 2011, p. 71), entre os quais destacamos a imprensa e a publicidade.

Tipos de Significado

Para analisar as estratégias de construção do discurso sobre a Primavera Secundarista no artigo de Fernando Schüller (2016), para a publicação *online* da revista *Época*, lançaremos mão do **significado representacional**. Trata-se de um dos três modos de significação do discurso descritos por Fairclough (2003): acional, representacional e identificacional. Já nos referimos a eles quando apresentamos acima o conceito de discurso para Fairclough. Esses significados se relacionam às principais maneiras como o discurso figura em práticas sociais: como modos de agir, modos de representar e modos de ser. Baseiam-se na gramática sistêmico-funcional de Halliday, que propõe três macrofunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual.

Além da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), Fairclough propõe ainda uma aproximação entre os três modos de significação do discurso – ação, representação e identificação – com os três eixos descritos na obra de Foucault (1996): eixo do conhecimento, eixo do poder e eixo da ética. Para o linguista, a representação tem a ver com conhecimento e, por meio dele, tem “controle sobre coisa”; a ação está relacionada, de modo genérico, com a relação com os outros, mas também com a ação sobre os outros e com o poder; e a identificação se liga com as relações com a própria pessoa, ética e “assuntos morais”. Tanto os modos de significação, quanto os eixos de Foucault (1996) estão dialeticamente relacionados, de forma que, embora distintos, não são independentes (FAIRCLOUGH, 2003, p. 38).

Quem nos salvará da mídia? A representação da Primavera Secundarista no artigo da *Época online* – uma breve análise em ADC

Elegemos a categoria **representação de atores sociais** para compreensão dos modos como são representados, no artigo em análise, os atores sociais implicados: estudantes, movimento estudantil e Estado. Por categoria de análise tomamos a explicação descrita por Ramalho e Resende (2011, p.113), que as descrevem como “formas e significados textuais associados a maneiras particulares de representar, de (inter)agir e de identificar(-se) em práticas sociais situadas”. As categorias analíticas remetem, portanto, a uma certa estabilidade com que as formas de agir, de representar e de identificar se materializam nos textos. Por meio delas, podemos analisar textos em busca de conexões entre o discursivo e o não discursivo tendo em vista seus efeitos sociais. Possibilitam, assim, a compreensão do funcionamento social da linguagem (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 21).

A escolha da representação de atores sociais deve-se à nossa compreensão de que, no *corpus* em análise, essa categoria mostra-se mais relevante diante das preocupações da nossa pesquisa. Ramalho e Resende (2011) nos orientam a compreender que representações são construídas por pessoas particulares e com base em determinados pontos de vista. Quando uma representação particular se propõe a ser mais importante, mais correta ou mais difundida, ela se torna uma representação hegemônica e ajuda a estabelecer uma relação de poder, impondo-se sobre outras formas de representação.

Para estabelecer formas de representação, atores podem ser excluídos ou incluídos; ter sua agência ofuscada, ou enfatizada; podem ser referidos por meio de julgamentos acerca do que são ou do que fazem e assim por diante. A representação de atores sociais é feita também pelas escolhas lexicais utilizadas no texto. O que é dito e o não dito são importantes. Desta forma, compreender as formas de representação de atores sociais em discursos determinados permite perceber que lutas hegemônicas envolvem disputas pela legitimação e pela universalização de uma representação particular de mundo como se fosse a única possível, legítima e aceitável.

Ramalho e Resende (2011) apresentam um quadro simplificado de escolhas para representação com base em van Leeuwen (1997).

Figura 3 – Sistema simplificado de escolhas para representação de atores sociais

Exclusão	Supressão			
	Colocação Em Segundo Plano			
Inclusão	Ativação			
	Passivação			
	Participação			
	Circunstancialização			
	Possessivização			
	Personalização	Determinação	Categori-zação	Funcionalização
				Identificação
				Avaliação
			Nomeação	
			Determinação Única	
			Sobredeter-minação	Inversão
				Simbolização
				Conotação
				Destilação
			Indeterminação	
	Generalização			
	Especificação	Individualização		
Assimilação		Coletivização Agregação		
Impersonalização	Abstração			
	Objetivação			

Fonte: Resende e Ramalho (2006, p. 74).

No texto analisado, observamos que os **estudantes** são incluídos no texto, ora por **personalização**, referida em torno de Ana Júlia, que sofre processo de nomeação e de conotação; ora pelo processo de **generalização**, quando o locutor usa termos como **turma da periferia de Curitiba, nossos revolucionários do colégio público, ativistas adolescentes**, conforme observamos nos excertos:

(1) *E quem nos salva da Ana Júlia?*

(2) *Nossos revolucionários do colégio público apresentam-se como um movimento de resistência. Ninguém expressou melhor essa imagem do que a estudante Ana Júlia Ribeiro na tribuna da Assembleia Legislativa do Paraná. Com a voz embargada, ela garante que o movimento é apertidário e que a preocupação é com as futuras gerações. É possível que seja verdade. Com mais de 1 milhão de views, no YouTube, quem diria que não?*

(3) sem 10% do charme de Ana Júlia, perguntando para ninguém: “E quando eles vão recuperar os dias parados?”

(4) O “custo” de sua atitude, porém, é socializado para os deputados, para o “estado”, para todo mundo que der na telha da Ana Júlia.

A personalização permite que seja estabelecida uma relação entre Ana Júlia e todos os estudantes de forma que as características atribuídas a ela são transferidas para o movimento estudantil de forma generalizada. Logo no título do texto, a pergunta que relaciona o verbo *salvar* ao objeto indireto *Ana Júlia* já pressupõe o caráter negativo que este ator social carregará em todo o discurso, pois, se há a necessidade de salvação de algo/alguém, é porque este algo/alguém é perigoso e deve ser evitado ou mesmo combatido, como sugere a forma como a pergunta está formulada, dando a entender que outro ator social (*quem*) devesse ir de encontro (*nos salvará de*) a Ana Júlia.

Para justificar a ameaça e o perigo oferecido pela estudante, ele segue representando-a com características negativas. No excerto (2), o autor nomeia Ana Júlia com seu nome completo e lhe atribui uma fala para a qual ele gera dúvidas quanto à credibilidade, primeiro, usando a expressão “*ela garante*” e depois a expressão “*é possível que seja verdade*”. Ambas as expressões seguidas do nome completo da estudante remetem a uma atitude de responsabilização da jovem pelas palavras pronunciadas – apartidarismo do movimento e preocupação com as futuras gerações. No entanto, ao utilizar o adjetivo “*provável*”, o autor lança dúvidas sobre a veracidade das afirmações, e todo o discurso da jovem passa a ser questionado. Ao final do excerto, ele sugere que a popularidade do vídeo em que a menina discursa na Assembleia do Paraná impede um julgamento mais sério.

Também no excerto (3), Ana Júlia é nominada, desta vez, em oposição à figura de um pai de aluno que não tem seu nome identificado. Neste trecho, ela é caracterizada como uma pessoa com *charme*, sugerindo que foi sua boa imagem, seu carisma ou sua eloquência que a fizeram ganhar a empatia do público. Ao compará-la com o pai, que, segundo o autor, não tem o mesmo charme e, por isso, não recebeu atenção ao questionar (*não se sabe quem*) sobre a recuperação das aulas, o texto coloca como negativa essa característica que, em outros contextos, poderia ser positiva. O autor sugere que o charme seria uma estratégia para chamar atenção e ludibriar.

Até aqui, temos uma representação negativa de Ana Júlia, que constitui, segundo o articulista, um perigo para a sociedade e não merece credibilidade nem legitimidade, uma vez que seu poder de convencimento do público em geral está baseado em inverdades e na sua boa aparência e eloquência. Tais atributos são também partilhados pelo movimento estudantil, posto que ela é a personalização desse movimento, como já dissemos.

Outra forma de representação do movimento é a generalização. Com essa estratégia, a descrição das ações dos estudantes constrói um cenário de *violência*, de *desrespeito* e de *falta de responsabilidade* nas escolas ocupadas.

(4) *Na cena que vi nesta segunda-feira (31) em Brasília: os políticos em festa e a turma da periferia de Curitiba sem aula.*

(5) *A turma tem uma ideia na cabeça: o combate à reforma do ensino médio, mas poderia ser o MBL a favor da privatização das escolas ou ainda todos contra o bruxo Voldemort, de Harry Potter. Não importa. O pessoal vai lá e ocupa um espaço público. Promove sua agenda, aparece no jornal, faz capa de revista. O prejuízo fica para todo mundo pagar. Prejuízo nos dias parados, na escola quebrada, na guerra que pode levar, em uma situação extrema, à morte de um adolescente. A pergunta relevante é por que diabos nossa sociedade tolera que escolas públicas sejam ocupadas por ativistas adolescentes e virem um campo de guerra?*

(6) *Escola privada tem dono, os pais pagam a conta, ficam em cima, e não demoraria meia hora para a polícia acabar com a bagunça*

(7) *Com a conta indo para os mais pobres, que não têm como se proteger da Ana Júlia e seu desejo de salvar o país da PEC 241.*

As palavras *turma* e *pessoal*, nos excertos (4) e (5), são utilizadas para generalizar os diversos atores do movimento estudantil. Nos contextos dados, elas dão uma impressão de aglomeração e de desordem. A ideia é confirmada verbalmente pela palavra *bagunça* no excerto (6). No entanto, o texto vai além. Não se trata apenas de uma desordem, mas de uma bagunça violenta. O cenário que se constrói sobre as ocupações é um cenário de “campo de guerra” (6), que remete, inclusive, a mortes. Ele parte de um fato real, a morte de um estudante no interior de uma ocupação em uma escola em Curitiba, para carregar tinta na construção de uma atmosfera de terror e de violência desenfreada.

Vale lembrar que, na maioria dos estados, as ocupações dos estudantes tiveram apoio de pais e de professores, que relataram a forma organizada e cooperativa como os estudantes se organizaram em cada unidade escolar. Aqui no Ceará, colhemos relatos de professores que testemunharam e confirmaram essas ações colaborativas nas escolas em que trabalham⁶. Professores e observadores do movimento estudantil concordam em dizer que os incidentes que levaram ao acidente que resultou na morte do estudante em Curitiba foi uma fatalidade, não uma regra nas ocupações.

Por fim, a representação dos estudantes tem também um caráter classista e preconceituoso. Nos excertos (2) e (4), o autor caracteriza o movimento como sendo um movimento da classe pobre. Ao utilizar expressões como *os revolucionários do colégio público* e

⁶Os depoimentos foram dados por meio de conversas informais em rodas de conversas com professores da rede estadual de ensino.

a turma da periferia, ele indica que todos os estudantes são de classe pobre e cria uma separação entre eles e o restante da sociedade. Essa separação fica mais evidente no excerto (6), quando ele compara a escola privada e a escola pública dizendo que, na primeira, não há bagunça porque há dono.

Nesse ponto, o discurso do articulista encontra um ponto de intertextualidade com o discurso de Ana Júlia quando, na fala desta na Assembleia dos Deputados, a estudante questiona sobre quem é o dono da escola e ela mesma responde que a escola é dos estudantes. Ao fazer essas afirmações, Ana Júlia se contrapõe à lógica de Fernando Schüller, que é a lógica liberal. A lógica liberal tende a desvalorizar as instituições públicas e a supervalorizar as instituições privadas, promovendo um desmonte do Estado em favor de interesses particulares.

Se os estudantes são inclusos o tempo todo no texto e personalizados, o mesmo não acontece com o Estado e as autoridades. Ao longo do texto, o Estado é colocado em segundo plano ou tratado de forma abstrata (impersonalização). O excerto (4) faz uma referência breve a Brasília e aos políticos. Brasília, como capital federal e centro político do Brasil, representa o poder político, mas de forma fragmentada. Não há referência explícita ao Governo Federal, à Câmara ou ao Senado, tampouco aos governadores e prefeitos. A falta de referência sobre responsabilidade política e governamental atua de forma a proteger o Estado de sua responsabilidade, tanto nas causas que culminaram com as ocupações, quanto com a responsabilidade por resolver, de forma pacífica e eficiente, as questões que levariam à desocupação.

Considerações finais

Ao considerar a linguagem como forma de agir no mundo, identificamos que estamos continuamente sofrendo os efeitos dessa ação e também produzindo efeitos sobre nossas relações. Ao operacionalizar o discurso como um momento da prática social, a ADC de Fairclough nos ajuda a ter mais consciência e, com isso, controle sobre as relações de poder, que o discurso ajuda a construir.

Tais relações de poder podem ser vistas no artigo que analisamos. Ele produz e veicula, em larga escala, pela grande mídia, uma representação negativa e preconceituosa do movimento estudantil conhecido como Primavera Secundarista, ocorrido em 2016 no Brasil. O artigo analisado trata os estudantes como inimigos da sociedade e como baderneiros violentos. Em nenhum momento, o autor considera as razões que levaram os estudantes a ocuparem as

escolas, nem explica os problemas que eles enfrentam no cotidiano escolar ou o que as mudanças no Ensino Médio acarretarão em suas vidas.

O artigo aqui analisado contribui, assim, para a manutenção do poder hegemônico, que reproduz a ideia liberal de que os bens privados são melhores que os públicos e que a população e os movimentos vindos do povo não têm capacidade ou legitimidade para reivindicar ou propor modelos de administração dos bens públicos. Sendo assim, diante desses evidentes efeitos ideológicos, cabe indagar: quem nos salvará da mídia hegemônica?

Referências

BLOMMAERT, J. Contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Situar a lingua[gem]*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 91-115.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity; Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinbourg: Edinbourg Univerty Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. New York: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. Versão para o português: Iran Ferreira de Mel. *Linha d'Água*, n. 25 (2), p. 307-329, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728/51460>>. Acesso em: 10 out. 2018.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HARVEY, D. *Justice, Nature and the Geografy of a Diference*. London: Blacwell, 1996.

HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C. et FRANÇA, Vera Veiga (Org.). *Teorias da comunicação – Conceitos, escolas e tendências*. Petrópolis: Vozes, 2001.

RAMALHO, V; RESENDE, V. de M. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, V. de M; RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

SCHÜLER, F. E quem nos salva da Ana Júlia? *Revista Época*. Disponível em<<http://epoca.globo.com/politica/fernando-schuler/noticia/2016/11/e-quem-nos-salva-da-ana-julia.html>>. Acesso em: 10 out. 2018.

THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, Emília Ribeiro. (Org.) *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional* Lisboa: Caminho, 1997, p. 169-222.

ANEXO

E quem nos salva da Ana Júlia?

Faz sentido ocupar escolas públicas e interromper na marra o ano letivo em função de um debate democrático no Congresso Nacional?

FERNANDO SCHÜLER

02/11/2016 – 13h23 – Atualizado 02/11/2016 14h12

As ocupações começaram em São Paulo, no ano passado, contra a organização por ciclos proposta pelo governo; depois foram para o Rio de Janeiro, contra o sistema de avaliação do ensino, o Saerj. Em Goiás elas eram contra a parceria com as organizações sociais. Agora são contra a PEC 241 e a reforma do ensino médio, e se concentram no Paraná. O motivo vai mudando, mas o ambiente em que elas acontecem é sempre o mesmo: a rede pública. Na rede privada ninguém parece disposto a perder uma aula de matemática.

Nossos revolucionários de colégio público apresentam-se como um movimento de resistência. Ninguém expressou melhor essa imagem do que a estudante Ana Júlia Ribeiro na tribuna da Assembleia Legislativa do Paraná. Com a voz embargada, ela garante que o movimento é apertado e que a preocupação é com as futuras gerações. É possível que seja verdade. Com mais de 1 milhão de *views*, no YouTube, quem diria que não?

De minha parte, vou na contramão. É quase sempre o que acontece quando os astros do politicamente correto se alinham. Me dá um mal-estar. A sensação de que essa mistura de ideologia e violência termina sempre do mesmo jeito. Na cena que vi nesta segunda-feira (31) em Brasília: os políticos em festa e a turma da periferia de Curitiba sem aula. Foi o que eu ouvi de um pai de aluno com ar de cachorro molhado, sem 10% do charme de Ana Júlia, perguntando para ninguém: “E quando eles vão recuperar os dias parados?”

Minha interpretação é a seguinte: esta onda de ocupações de escolas é um exemplo do que o biólogo americano Garrett Hardin chamou de “tragédia dos comuns”. É o mesmo fenômeno que leva à poluição dos oceanos e ao desmatamento da Amazônia. Alguém vai lá e toma conta do espaço público, jogando lixo ou cortando árvores para fazer madeira e deixa a conta para todo mundo pagar.

Nas escolas públicas funciona mais ou menos do mesmo jeito. A turma tem uma ideia na cabeça: o combate à reforma do ensino médio, mas poderia ser o MBL a favor da privatização das escolas ou ainda todos contra o bruxo Voldemort, de *Harry Potter*. Não importa. O pessoal vai lá e ocupa um espaço público. Promove sua agenda, aparece no jornal, faz capa de revista. O prejuízo fica para todo mundo pagar. Prejuízo nos dias parados, na escola quebrada, na guerra que pode levar, em uma situação extrema, à morte de um adolescente.

Quando a estudante Ana Júlia acusou os deputados de terem as “mãos sujas de sangue” pela morte do estudante Lucas era exatamente isso que ela estava fazendo. O movimento que ela representa criou o contexto no qual o adolescente perdeu sua vida. O “custo” de sua atitude, porém, é socializado para os deputados, para o “estado”, para todo mundo que der na telha da Ana Júlia.

Lucas Mota era um garoto tímido e boa-praça. Filho único da Monique, feita viúva muito jovem e dona de uma loja no Bairro Santa Felicidade, em Curitiba. Lucas não cometeu erro nenhum. Foi vítima de um “contexto”. Seu colega foi na cozinha da escola e pegou uma faca. A sala dos professores havia se transformado em alojamento da ocupação. Alguém podia se perguntar como uma coisa dessas pode acontecer em uma escola? Também me pergunto, ainda que seja inútil. Todo mundo sabe a resposta. É nossa tolerância ao delito e ao truque retórico que o justifica. A morte do Lucas é uma tragédia sem volta para Monique. Mas é apenas um “acidente” para a turma das ocupações. Um pequeno custo encaramos numa boa e logo esquecemos, enquanto Ana Júlia vira heroína no Facebook.

A pergunta relevante é por que diabos nossa sociedade tolera que escolas públicas sejam ocupadas por ativistas adolescentes e virem um campo de guerra? Por que aceitamos que a lógica banal da tragédia dos comuns se instale em nossos colégios e substitua o espaço regulado do dissenso democrático?

Não acho que a resposta seja fácil. Alguns dirão que é preciso ocupar escolas exatamente porque não há uma verdadeira democracia, no Brasil. Intuo que, para essas pessoas, uma verdadeira democracia seria aquela em que nem sequer seria cogitada uma proposta como a PEC 241. É possível. A democracia nunca é perfeita para quem já sabe das coisas.

Minha resposta vai por outro caminho. Intuo que, lá no fundo, nossa elite pensante tolera isto pela mesmíssima razão que o faz com a tragédia de nosso ensino público: a conta vai para os filhos dos outros. É inútil, mas gosto de me perguntar o que aconteceria se ocupações como estas, por qualquer razão que seja, ocorressem no colégio Bandeirantes, em São Paulo, ou no colégio São Bento, no Rio de Janeiro. A turma bacana perdendo aula, chupando “bala” de LSD na sala dos professores, pegando faca na cozinha do colégio.

Ok, é ridículo pensar nessas coisas. Escola privada tem dono, os pais pagam a conta, ficam em cima, e não demoraria meia hora para a polícia acabar com a bagunça. Não tem conta nem custo nenhum a ser socializado. Não tem essa da Ana Júlia perguntando “de quem é a escola?”, como se não soubesse que ela é de todos e não de quem é favor ou contra a PEC 241.

No fundo vem daí o mal-estar. Ao menos o meu mal-estar. A sensação do truque. Do país malandro que, parece, trata o “direito à ideologia” como um valor mais importante do que o direito à educação. Em que um debate democrático no Congresso seja aceito como justificativa para transformar espaços públicos em terra de ninguém. Que acha bacana quando um grupo de adolescentes entra numa escola e simplesmente interrompe na marra o ano letivo. Tudo de um jeito seletivo. Com a conta indo para os mais pobres, que não têm como se proteger da Ana Júlia e seu desejo de salvar o país da PEC 241.