



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT  
CAMPUS ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA –  
PPGLIT**

**ANA CLÁUDIA DIAS RIBEIRO**

**NARRATIVIDADES JORNALÍSTICAS SOBRE A ESCOLA EM TEMPOS DE  
PANDEMIA: ENTRE O ACONTECIMENTO E AS METAFORIZAÇÕES DOS  
SENTIDOS**

**ARAGUAÍNA/TO  
2022**

ANA CLÁUDIA DIAS RIBEIRO

**NARRATIVIDADES JORNALÍSTICAS SOBRE A ESCOLA EM TEMPOS DE  
PANDEMIA: ENTRE O ACONTECIMENTO E AS METAFORIZAÇÕES DOS  
SENTIDOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – PPGLIT. Foi avaliada para obtenção do título de Doutora em Ensino de Línguas e Literatura e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

*Linha de pesquisa:* Práticas discursivas em contextos de formação.

*Orientador:* Prof. Dr. João de Deus Leite.

**ARAGUAÍNA/TO  
2022**

**Dados Internacionais de Catalogação na  
Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal  
do Tocantins**

---

A532N Ribeiro, Ana Cláudia Dias.  
NARRATIVIDADES JORNALÍSTICAS SOBRE A ESCOLA  
EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENTRE O ACONTECIMENTO  
E AS METAFORIZAÇÕES DOS SENTIDOS. / Ana Cláudia Dias  
Ribeiro. - Araguaína, TO, 2022.  
131 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins -  
Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação  
(Doutorado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2022.

Orientador: João de Deus Leite

1. Narratividade.. 2. Pandemia.. 3. Escola.. 4. Discurso  
jornalístico.. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - A reprodução total ou  
parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é  
autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor  
(Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código  
Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha  
catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a).**

# FOLHA DE APROVAÇÃO

ANA CLÁUDIA DIAS RIBEIRO

## NARRATIVIDADES JORNALÍSTICAS SOBRE A ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENTRE O ACONTECIMENTO E AS METAFORIZAÇÕES DOS SENTIDOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – PPGLIT. Foi avaliada para obtenção do título de Doutora em Ensino de Línguas e Literatura e aprovada em sua qualificação pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2022.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. João, de Deus Leite – Orientador – UFNT

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janete Silva dos Santos – Examinadora – UFNT

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Maria de Assis – Examinadora – UFF/PPGL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilsa Brito Ribeiro – Examinadora – Unifesspa

---

Prof. Dr. Thiago Alves França – Examinador – Uneb

Araguaína/TO  
2022

*A Anna Júlia,  
o acontecimento da minha vida*

*Nosso minuto de silêncio por todas as vítimas  
da pandemia da Covid-19, em especial aos  
brasileiros e brasileiras que tiveram suas  
vidas interrompidas precocemente por causa  
da omissão e do posicionamento negacionista  
do governo.*

## GRATIDÃO

A Deus pela vida e pelas oportunidades de aprendizado.

À minha família por torcer por mim, especialmente, a minha filha Anna Júlia, companheira de todas as horas, e a minha irmã, Ângela, pela presença mesmo na ausência. À Francisca e Alonso (*in memoriam*) por terem aceitado ser meus pais.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) pela concessão do afastamento integral para aperfeiçoamento profissional em nível de doutoramento. A todos os meus colegas de trabalho pela torcida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) (PPGL) – UFNT por me oportunizar cursar o doutorado em uma universidade pública, democrática e de qualidade. A todos os professores e funcionários que compõem o programa.

Ao meu orientador prof. Dr. João de Deus Leite pela confiança e pelo apoio durante a produção desta tese, por contribuir para o meu crescimento acadêmico, pelo incentivo à liberdade, apresentando os limites.

Aos membros da banca, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janete Silva dos Santos, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Maria de Assis, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilsa Brito Ribeiro e Prof. Dr. Thiago Alves França pela disponibilidade e aceite em compor essa banca e, principalmente, pelas valiosas contribuições e apontamentos na ocasião da qualificação.

Aos amigos e às amigas do Grupo de Estudos Tocantinense em Análise de Discurso (GETAD) pelas amizades cultivadas para além da academia. Grupo afetoso com o qual compartilhei dúvidas, reflexões, aprendizado, leituras e inquietações, pelas parcerias na escrita e companhia nos congressos. Eles foram responsáveis por tornar essa jornada mais leve.

À Amiga e xará Ana Cláudia Martins pelo acolhimento, leitura atenta, afeto e escuta de uma pessoa à deriva. Às amigas Maria Deusa e Andrea pela acolhida e os vários momentos de descontração. Paola e Inácia pelo carinho e amizade.

Ao fisioterapeuta e amigo Estevão Tavares responsável por deixar a etapa final do meu percurso menos dolorido.

A todos os meus amigos de Rondônia pelo carinho e incentivo.

## RESUMO

A narratividade, com base na Análise de Discurso francesa (AD), ocupa-se do que é diferente ao compreender que é por suas formulações que o sujeito deixa entrever, através da memória, como é afetado no seu processo de individuação e de produção de sentidos. Nessa perspectiva, sujeitos e sentidos são pensados a partir da incerteza, da fuga, da incompletude. Abordando essa questão teórica, esta tese analisa e problematiza as narratividades jornalísticas que circulam pelo meio digital, a partir da narratividade sobre a *escola*, diante do acontecimento da pandemia da Covid-19. As sequências discursivas descritas e interpretadas são oriundas de dois portais de notícias – *O Globo* e a *Folha de S. Paulo* –, selecionados de notícias e comentários publicados no período de 11 de março de 2020 a 11 de março de 2021. A pergunta que norteou nossa pesquisa foi: A partir dessas considerações a pergunta que norteou esta pesquisa foi: De que maneira o acontecimento discursivo da pandemia, no que diz respeito à relação da língua com a história, afeta as narratividades sobre a escola e como essas narratividades produzem efeitos sobre a constituição desses sujeitos? Os recortes discursivos (RD) que compuseram o *corpus* da pesquisa foram estabelecidos com a seleção de enunciados ou de expressões linguísticas, a partir de como a escola é discursivizada pela mídia jornalística digital. Realizamos, a partir daí os recortes das Sequências Discursivas (SD), os quais foram agrupados por temáticas presentes nas formulações. A partir das análises foi possível identificar que o argumento jornalístico que mais funcionou foi o da escola pública significada pela vulnerabilidade dos alunos, marcada pela pobreza (falta de estrutura da casa, de equipamentos eletrônicos, de internet, de alimento).

**Palavras-chaves:** Narratividade. Pandemia. Escola. Discurso jornalístico.



## ABSTRACT

Narrativity, based on French Discourse Analysis (AD), deals with what is different, by understanding that it is through its formulations that the subject lets a glimpse, through memory, how it is affected in its individuation and production process. of senses; in this perspective, subjects and meanings are thought from uncertainty, escape, incompleteness. Addressing this theoretical issue, this thesis analyzes and problematizes the journalistic discourse that circulates through the digital environment, from the narrativity about the school, in the face of the event of the Covid-19 pandemic. The discursive sequences described and interpreted come from two news portals – O Globo and Folha de S. Paulo –, selected from news and comments published from March 11, 2020 to March 11, 2021. The question that guided our research was: How does the discursive event of the pandemic, with regard to the relationship between language and history, affect the narratives about the school, the student and the teacher, and how does it affect the constitution of these subjects? The discursive clippings (DR) that made up the research corpus were established with the selection of utterances or linguistic expressions, based on how the school, the student and the teacher are discursive by the digital journalistic media. From there, we carried out the clippings of the Discursive Sequences (SD), which were grouped by themes present in the formulations. From the analysis, it was possible to identify that the journalistic argument that worked the most was that of the public school, signified by the vulnerability of the students, marked by poverty (lack of structure in the house, electronic equipment, internet, food).

**Keywords:** Narrativity. Pandemic. School. Journalistic speech.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - nó borromeano (Lacan) .....	25
Figura 2 - Relação linguagem, silêncio e interdito .....	26
Figura 3 - Lugar do sujeito no entremeio de linguagem/ideologia/inconsciente.....	52
Figura 4 - Folha de S. Paulo, versão digital.....	64
Figura 5 - Painel do leitor no jornal impresso .....	65
Figura 6 – Comentário no jornal digital .....	65
Figura 7 - Comentário removido .....	66
Figura 8 – MEC resiste em homologar permissão de aula remota .....	76
Figura 9 - MEC não quer homologar aula remota .....	76

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Notícias da Folha de S. Paulo.....	69
Quadro 2 - Notícias do jornal O Globo .....	72

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 AS NOÇÕES QUE NOS AFETAM.....</b>	<b>20</b>
2.1 Uma disciplina de entremeio.....	20
2.2 Estrutura e acontecimento .....	23
2.2.1 <i>Pandemia da Covid-19: um acontecimento discursivo</i> .....	27
2.3 O funcionamento discursivo da narratividade.....	34
2.3.1 <i>Referenciação/denominação</i> .....	37
2.3.2 <i>Memória e acontecimento</i> .....	39
2.4 Ideologia.....	41
2.5 O Discurso Digital.....	44
2.5.1 <i>Os três momentos: constituição, formulação e circulação</i> .....	46
2.5.2 <i>O discurso jornalístico</i> .....	47
2.6 Da posição discursiva sobre a escola .....	50
2.6.1 <i>A questão do sujeito</i> .....	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
2.6.2 <i>A escola como AIE</i> .....	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
2.6.3 <i>Escola, aluno e professor</i> .....	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
<b>3 O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO .....</b>	<b>60</b>
3.1 <i>Pandemia: relação de poder e posição política</i> .....	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
3.2 Trilhando o caminho .....	62
3.3 Nosso percurso .....	78
<b>4 A ESCOLA EM (DIS)CURSO: UM OLHAR SOBRE O CORPUS.....</b>	<b>81</b>
4.1 <i>Das análises: narratividades sobre a escola no discurso jornalístico</i> .....	81
4.2 <i>Narratividades sobre a escola</i> .....	83
4.2.1 <i>A escola enquanto lugar de assistencialismo</i> .....	84
4.2.2 <i>A escola e o ensino não presencial</i> .....	92
4.2.3 <i>A escola enquanto lugar de perigo</i> .....	97
4.2.4 <i>A escola enquanto lugar de convívio social</i> .....	102
4.2.5 <i>Fechamento de escola como provocadora de desigualdades</i> .....	104
4.2.6 <i>A escola pública X particular</i> .....	107
4.2.7 <i>A escola como lugar sem autonomia</i> .....	113
4.2.8 <i>A escola como um lugar seguro</i> .....	116
4.3 <i>A busca pela completude da linguagem</i> .....	120
<b>5 EFEITO DE FECHAMENTO.....</b>	<b>124</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE A – CRONOLOGIA .....</b>	<b>133</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### Só nos restou o vazio?

Nilson Gomes

Conviver sem ter abraço  
 Beijo só em foto antiga  
 Manter distância de todos  
 De tudo sentir fadiga  
 Sem bar, show, igreja ou festa  
 Saudade é tudo que resta  
 De tanta gente amiga<sup>1</sup>  
 [...]

É inegável que o ano de 2020 foi atípico, provocou grandes rupturas e transformações nos mais diferentes aspectos da vida humana em todo o mundo, consequência da crise sanitária provocada pelo novo Coronavírus (Sars-CoV-2) o que levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a classificar, em 11 de março de 2020,<sup>2</sup> a Covid-19<sup>3</sup> como uma pandemia, com base em seu grande poder de contágio, proliferação geográfica e impactos na sociedade. Como alternativa para evitar a propagação do vírus, a OMS recomendou aos governantes mundiais que adotassem medidas de isolamento social. Com isso, o que nos restou? Como diz a epígrafe, conviver sem beijos e abraços, manter o distanciamento e, como já não bastassem as inúmeras restrições, sem opção para descontração, sem o bar, o show e a festa.

Para nós, brasileiros, conhecidos pelas frequentes manifestações de afeto, “o povo do abraço”, parece que tudo se potencializou. Vivenciar uma pandemia mundial não é nada fácil; manter a sanidade mental e a produtividade acadêmica, por vezes, parece algo impossível. Soma-se a isso morar longe dos familiares e não poder encontrar “presencialmente” os amigos, ter que modificar a temática da tese,<sup>4</sup> pois a atual condição sanitária não permite realizar a pesquisa como foi pensada, presencialmente e numa sala de aula.

Como aluna da pós-graduação, vivenciei a transposição das aulas presenciais para aulas online, as reuniões com o grupo de estudo regadas a café, bolo e muito afeto, agora acontecem por videoconferência. Como professora, embora eu esteja afastada para

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/opcao-cultural/30-poemas-sobre-a-pandemia-do-novo-coronavirus-327526/>. Acesso em: 8 maio 2021

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/03/oms-declara-pandemia-do-novo-coronavirus.shtml>. Acesso em: 2 maio 2021.

<sup>3</sup> “A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global”. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus> Acesso em: 05 jun. 2021.

<sup>4</sup> Tínhamos planejado realizar uma pesquisa de campo, a partir de um grupo focal com os professores de uma escola pública de ensino médio, na cidade de Araguaína sobre o eixo da “leitura” na BNCC e no referencial curricular do Tocantins. Nosso objetivo era verificar de que maneira esse eixo toca a “divisão social do trabalho da leitura” e de que modo exige uma teorização sobre os instrumentos. Assim, analisaríamos os enunciados dos professores, produzidos nas interlocuções do grupo focal.

capacitação, acompanhei as angústias dos meus colegas de estudo e de trabalho. Via grupo de mensagens, *lives* e telefonemas, conheci as dificuldades vivenciadas pelo novo formato de aulas, pela invasão da escola no espaço privado da casa de cada um. Vivenciei esse mesmo processo também, na posição de mãe de uma adolescente de 12 anos que, de uma hora para outra, teve que se adaptar a ver o professor pela tela do computador ou do celular, fotografar as tarefas e enviar para ele avaliar, utilizar e-mail, cadastrar-se em plataformas de ensino, responder avaliação no *Google forms* entre outras demandas do ensino online. Porém, o mais impactante, tanto para ela quanto para mim, foi não poder ter o contato físico com as pessoas, ficando só a saudade de rever gente amiga. Tudo isso me provocou uma inquietação de pesquisar mais a respeito do impacto da pandemia nas narrativas sobre a escola no discurso jornalístico digital, em torno da suspensão das aulas (presenciais) e quando seria possível sua retomada.

É fato de que as discursividades legitimadas sobre a pandemia, em geral, passavam pelo filtro da grande mídia, no discurso jornalístico. Os grandes jornais, além de sua versão impressa, mantêm sua versão digital, cuja circulação e acesso vêm aumentando cada dia mais. Sabe-se que o discurso jornalístico atua (re)construindo o que ficará marcado na história, reiterando ou atualizando sentidos, ou mesmo promovendo novos sentidos sobre a realidade discursivizada. Diante de tantas informações que circulam na internet diariamente, os sites jornalísticos representam uma fonte confiável, para a maioria das pessoas.

Realizadas essas breves considerações, vamos, então, a uma retrospectiva do acontecimento discursivo da pandemia. Os primeiros casos da Covid-19 ocorreram na China, no mês de dezembro de 2019, mas, no mês de março, a doença já havia atingido mais de 200 países, aumentando rapidamente os números de casos de contágio e de mortes. No Brasil, o registro do primeiro caso de contaminação pelo novo coronavírus ocorreu no final de fevereiro de 2020, e, já em março, tivemos o registro da primeira morte pela doença. Logo veio a determinação para a população ficar em suas residências, com o fechamento do comércio, das escolas e das universidades, mantendo-se em funcionamento apenas os serviços essenciais de saúde, como hospitais e locais de pronto atendimento, serviços de suprimentos para alimentação como supermercados e padarias etc. A obrigação de usar máscaras faciais veio na sequência para evitar a disseminação do vírus, cuja forma de transmissão ocorre por gotículas do nariz ou da boca que se propagam pelo ar quando a pessoa contaminada com Covid-19 tosse, espirra ou fala (BRASIL, 2020a).

A pandemia é um acontecimento que tem dominado as discursividades e “contaminado” os sentidos, conforme Orlandi (2020), isso porque a Análise de Discurso (AD)

concebe a linguagem como mediação necessária entre o sujeito e a realidade. É por meio dessa mediação que há o discurso e que se torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. Nessa perspectiva, interessa-nos saber a relação estabelecida pela língua com os sujeitos que falam e as situações em que se produz o dizer, considerando a história e as condições de produção, visto que a linguagem é estrutura e acontecimento, sendo o discurso “essa conjugação necessária da língua com a história, produzindo impressão de realidade” (ORLANDI, 1996, p. 40).

Para a AD, os sentidos não estão presos nas palavras, eles são constituídos nas relações que estabelecem com outras palavras. Orlandi (2020) nos fala que este cenário mundial provoca a “volatilidade de interpretação”; trata-se da diluição do real pela força do imaginário diante da efemeridade dos fatos. Há um jogo de forças na produção e circulação de sentidos sobre a pandemia, sentidos em disputa que reforçam a contradição capitalismo versus vida e expõem as fraturas da luta de classe, tornando-as mais evidentes. Nesse processo, produz uma mexida na interpretação do real mediada pelo imaginário do sujeito que se inscreve em uma dada posição ideológica e em uma dada formação discursiva, como veremos mais adiante.

Ademais, as práticas sociais como o comércio, a educação, a economia, o trabalho, as relações sociais em todo o mundo, sentiram necessidade de manifestar uma resposta rápida sobre como reagir a tais circunstâncias provocadas pelo risco iminente da doença. Por exemplo, compras e vendas de produtos passaram a ser via aplicativos online. Adotou-se, em muitos casos, o teletrabalho (*home-office*); reuniões familiares e comemorações de aniversários realizam-se por videoconferência, o atendimento em órgãos públicos também passou a ser por e-mail ou aplicativos de mensagens. Com a crise sanitária, as condições sociais e de trabalho da maioria das pessoas foram alteradas e, com a educação não foi diferente.

As práticas discursivas antes produzidas nos espaços públicos adentraram o espaço privado de nossas casas. O inverso também ocorreu: na medida em que ao abrir as nossas telas para as interações públicas, como aulas, por exemplo, nossas práticas do âmbito privado se revelam também nas interações de caráter público.

Essas mudanças provocaram um apagamento na divisão entre espaços público e privado, entre os horários comercial e não comercial, entre os dias úteis e o final de semana. Tudo isso promoveu uma transformação no modo de estar no mundo e de interpretá-lo, afinal a:



discursividade do eletrônico [ou digital, nós acrescentamos] [...] é um processo histórico e ideológico de significação da nossa sociedade contemporânea, do modo como estamos nela, como praticamos os espaços, do modo como somos interpelados em sujeito pela ideologia, através das determinações históricas (DIAS, 2011b, p. 58).

Tudo isso se reflete nos processos de formulação, constituição e circulação dos sentidos, assim como na relação do sujeito com a linguagem e com a exterioridade.

Interessa a nós, mais profundamente, as mudanças e adaptações ocorridas no âmbito da prática escolar, regulada até então por aulas presenciais, que foram suspensas por meio da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, na qual o Ministro de Estado da Educação autorizou, “em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” a princípio por um período de trinta dias, que poderia ser prorrogado a depender de orientação do Ministério da Saúde e demais órgãos. Esse prazo foi prorrogado diversas vezes, de modo que em abril de 2021, pouco mais de um ano após a suspensão das aulas presenciais na rede pública, quase 70% dos estados permaneciam com escolas fechadas.<sup>5</sup> A pandemia escancarou uma série de questões que estavam recalcadas na “normalidade” própria dos sistemas jurídico, político e ideológico.

As escolas e, em especial, os professores não ficaram imobilizados, continuaram com seus processos de socialização e diferentes iniciativas educacionais foram implantadas. Sobre o assunto, Basso, Fioratti e Costa (2020) elucidam que as dificuldades são menores para as escolas da rede privada a depender do porte. Quando se observa o ambiente público, afirmam que dificilmente se alcançará a totalidade de alunos, principalmente por variáveis como as condições socioeconômicas. Embora, geralmente, tenha ocorrido apenas a transposição das aulas presenciais para as plataformas digitais, isto é, sem mudança de metodologia, não se pode deixar de considerar as dificuldades enfrentadas nesse processo de mudanças abruptas.

Para os que podem manter o isolamento social, a pandemia traz a sensação de o mundo ter se detido. Para os que ficam em quarentena, isso significa uma experiência de tempo suspenso, como se ele não passasse ou como se sua passagem tivesse efeitos relativamente pouco relevantes em função da detenção do mundo exterior. A própria palavra “quarentena”, tanto pode se referir ao período de 40 dias, quanto ao tempo de 14 dias do início dos sintomas, quando os pacientes devem se manter em isolamento, pois passado esse período acredita-se que já não se transmite a doença. Outras vezes ainda, “quarentena” refere-

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2021/04/4920341-confira-o-mapa-de-reabertura-das-escolas-nas-redes-publica-e-particular.html>. Acesso em: 4 maio 2021.

se ao período desde que foi declarada a pandemia, quando foram implementadas várias categorias de restrições e obrigatoriedade de uso de máscaras, sem prazo para terminar.

Nas narrativas sobre a pandemia observamos o surgimento de versões, pontos de deriva em que a Covid-19 é representada como “gripezinha”, “fantasia”, “histeria”, “alarmismo da grande mídia”, “conspiração chinesa”, “risco de morte”, “isolamento social”, “quarentena”, “alto poder de contágio”, “doença grave”. Essas disputas semântico-discursivas mostram posições políticas e ideológicas diferentes.

No limite, a “iminência da desapareção” [...] é o que potencializa, também, o novo coronavírus enquanto “ameaça global”, um risco de contágio que, pela proporção de contaminação viral e pelo risco de morte entre os infectados, “desestabiliza” sujeitos e, assim, metaforiza sentidos possíveis para sujeitos em um mundo logicamente “desestabilizado” (BRITO et al., 2020, p.58).

Na perspectiva de Dias (2011a), a materialidade do discurso digital se caracteriza por diferentes fatores, como a velocidade da escrita e da propagação e as condições de produção da escrita, gerando as materialidades digitais. A partir dessa perspectiva, selecionamos, para análise, materiais produzidos na e para internet, disponíveis em dois portais de notícias, os quais não se reduzem ao ambiente digital como mero suporte, e sim, como parte das tecnologias da linguagem, caracterizada por sua discursividade (DIAS, 2018).

No que diz respeito ao discurso digital é importante observar que o elemento da “circulação se sobressai ao da formulação e constituição de produção dos discursos e conhecimento, pela maneira como a informação se discursiviza em nossa sociedade” (DIAS, 2018, p. 43).

Vale ressaltar que a instituição jornalística está inserida no Aparelho Ideológico do Estado<sup>6</sup> (AIE) como aparelho de informação exercendo a função de disseminar a ideologia dominante, por meio de jornais, televisão, rádio e mídias sociais. De modo que valores, comportamentos e atitudes são definidos e redefinidos, produzidos e reproduzidos pelo discurso jornalístico, devendo-se destacar que as mídias tradicionais como a televisão, o rádio e o jornal impresso, por exemplo, perderam espaço para a internet, que agrega as mais diferentes formas de comunicação, onde a informação é facilmente alcançada, além de circular rapidamente e sem barreiras geográficas.

---

<sup>6</sup> Para Althusser (1980), os AIE são instituições (escolar, familiar, religiosa, jurídica, política e da informação, entre outras) sobre as quais o Estado exerce poder e que funcionam massivamente pela ideologia (dominante) aliada a alguma forma de repressão (ainda que simbólica). O controle dessas instituições não ocorre de forma hegemônica, por isso os AIE são campos de contradições da luta de classes. Ainda segundo o referido autor, o objetivo dos AIE é a reprodução das relações de exploração capitalistas.

Com isso, os citados meios de comunicação precisaram se reinventar e podem ser encontrados atualmente em suas versões digitais, podendo também serem acessados via internet. Os jornais lidos antes em mãos, pode ser acessado por meio de *smartphones, tablets, notebooks*, conectados ou não à internet, caracterizando a presença da tecnologia discursiva, que consiste em um “conjunto de processos de discursivização da língua num meio tecnológico” (PAVEAU, 2013 apud DIAS, 2018, p.188).

O funcionamento das instituições está associado ao modo como se relacionam com a memória e a ideologia. A esse respeito, Mariani (1999, p. 55) ressalta que “houve um processo histórico de assujeitamento da instituição jornalística a um já-dito constituído juridicamente”. Por vezes, a atividade jornalística pode atender à necessidade de uma elite dominante que está inscrita em seu funcionamento, mantendo em circulação informações que coadunem com a manutenção das “relações sociais jurídico-políticas”. Dessa forma, ocorre o apagamento de que a instituição jornalística tem sua fundação na interpretação do mundo assegurada juridicamente e alimenta-se a ilusão de que os jornais são meros veículos de informação.

Pensando discursivamente, que mudança(s) o digital produz na Escola? Não estamos nos referindo aos recursos diferentes que podem ser utilizados nas aulas; antes, trata-se de compreender que há uma mudança no espaço do dizível, no caso, a Escola. Desse modo, a discursividade sobre a escola vai se constituindo, dado que as mídias digitais são lugares em que a ideologia produz efeitos e se materializa. O discurso jornalístico, ao priorizar a comunicação, apaga a possibilidade de pensar as instituições de ensino como mecanismos das relações de poder.

A AD trabalha o ponto de articulação da língua com a ideologia e procura explicitar o modo como se produzem os efeitos do sujeito e dos sentidos (os pontos de estabilização referencial e os de subjetivação). Nesse processo, o analista deve evidenciar a compreensão do que é a textualização do político, a simbolização das relações de poder, o modo de historicização dos sentidos, o modo de existência dos discursos no sujeito, na sociedade e na história (ORLANDI, 1993).

Frente à atual pandemia vivenciada, “novos” discursos foram sendo construídos, escola, professores e alunos têm sido representados com um discurso de mudança e adaptação que tem se apresentado como constante. A escola, enquanto instituição de ensino, a partir de sua filiação de sentido a uma rede de memória da sociedade de consumo do mundo

capitalista, para justificar o pagamento dos salários dos professores e demais trabalhadores que nela atuam, teve de se adaptar e implementar as atividades remotas<sup>7</sup> em tempo recorde.

Os alunos tiveram sua rotina alterada, tendo que acompanhar as aulas em casa, por meio das telas do celular ou notebook, quando podiam contar com esses recursos. Em alguns casos, o ensino teve continuidade por meio de atividades impressas, aulas transmitidas pelo rádio ou emissoras de TV. Os professores, conseqüentemente, tiveram que se adaptar e se (re)significar para ministrar atividades em um formato para o qual não tinham formação. Além disso, há o aspecto psicológico das perdas de familiares, de amigos e de pessoas conhecidas, vitimadas pelo coronavírus. Todas essas alterações produzem novas discursividades sobre a escola.

Nesse ambiente, o professor passa a ser desafiado, encarando, muitas vezes, situações que colocam em questionamento seus conhecimentos, exigindo desse profissional criatividade e adaptação. Assim, a pandemia pode ser vista como condicionante de determinadas práticas sociais acentuando as relações com as materialidades digitais.

O uso das tecnologias em sala de aula não está restrito ao período pandêmico. No entanto, esse período provocou a adoção do ensino remoto de forma emergencial, escancarando uma série de fragilidades e desigualdades estruturais do ensino relacionadas tanto aos fatores socioeconômicos e étnico-raciais como também às diferentes condições de acesso às tecnologias digitais pelos alunos e seus familiares. Todos estes aspectos demandam um estudo sobre as discursividades em torno da (re)significação da escola e da (re)construção do papel da educação nesse cenário sob a perspectiva da AD sobre o discurso digital.

De acordo com Dias (2016), nas mídias sociais digitais, a discursividade se constrói de forma diferente, (re)significando o processo de funcionamento das instituições, fazendo-se importante buscar compreender a historicidade do sentido para chegar ao processo de significação. A partir dessas considerações a pergunta que norteou esta pesquisa foi: De que maneira o acontecimento discursivo da pandemia, no que diz respeito à relação da língua com a história, afeta as narratividades sobre a escola e como essas narratividades produzem efeitos sobre a constituição desses sujeitos?

Nossa hipótese é de que o digital promoveu a abertura para o heterogêneo, promovendo a circulação de novas discursividades sobre a *escola*, que antes eram resvaladas para as bordas. Dito de outra forma, há coisas a saber sobre a escola que no trabalho da

---

<sup>7</sup> Trata-se de atividades pedagógicas com mediação tecnológica ou não, a serem empregadas no período de suspensão das aulas presenciais devido à pandemia da Covid-19. BRASIL. Ministério da Educação. (Parecer CNE/CP Nº: 5/2020, de 28 de abril de 2020).

memória afetada pelo fato histórico ocasiona uma reorganização imaginária do que se sabe sobre a *escola*.

O nosso objetivo, nesta tese, foi analisar e problematizar o discurso jornalístico que circula pelo meio digital, a partir da narratividade sobre a escola, diante do acontecimento discursivo da pandemia da Covid-19. Para tanto, mobilizando os conceitos de formação discursiva (FD), interdiscurso, posição-sujeito e narratividade, iremos analisar nosso *corpus*, constituído por recortes discursivos (RD) encontrados em dois portais de notícias de grande circulação, partindo da hipótese de que há constantes deslizamentos de sentidos nas textualidades ao falar sobre a escola, conforme as formações discursivas e ideológica nas quais os portais de notícias se inscrevem. Além disso, não podemos deixar de considerar a exterioridade, em que a circulação da linguagem nas condições de produção dos discursos, nesse momento vivenciado, é “contaminada”, como nos fala Orlandi (2020), pelo acontecimento da pandemia. Isto porque a pandemia atravessa a linguagem, metaforizando os sentidos que, por sua vez, não se encontram nas palavras em si, mas nas relações estabelecidas entre elas.

Sob a perspectiva de Dias (2016a), tem-se uma análise do discurso modificada pelo cenário das mídias digitais, ao que se chama de análise do discurso digital, na qual se considera a memória digital, observando pela corpografia<sup>8</sup>, a materialidade digital do gesto de interpretação. É nesse sentido que nos interessa analisar a constituição dos sentidos não somente nas notícias, mas também, nos comentários dos leitores.

O presente trabalho, além desta seção introdutória, possui as seguintes seções: As noções que nos afetam, na qual se apresenta o nosso referencial teórico (2); O caminho se faz caminhando, em que descrevemos a metodologia (3); A escola em (dis)curso: um olhar sobre o *corpus*, em que apresentamos as análises dos materiais (4) e O efeito de fechamento (5).

---

<sup>8</sup> “O que chamei corpografia, é, portanto, essa textualização do corpo na letra, na tela, pelo afeto, produzindo uma escrita (e um corpo) afetada pelo digital” (DIAS, 2016a, p.13), que se materializa como “letra, linha, cor, cálculo, código, símbolo gráfico, luz, som, tecnologia”.

## 2 AS NOÇÕES QUE NOS AFETAM

[...] não há ‘fato’ ou evento histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências (HENRY, 2014, p. 55)

Neste capítulo, apresentamos alguns fundamentos da AD francesa de base pecheutiana como dispositivo teórico-metodológico, não perdendo de vista o nosso objetivo nesta tese. Na primeira seção, vamos tratar a respeito da AD francesa, fazendo uma rápida explanação sobre seu surgimento. Na segunda seção, vamos conceituar a noção de acontecimento, buscando relacioná-la com o viés psicanalítico e, assim, estabelecer pontos de ancoragem, quando possível. Segundo Pêcheux (2002[1983]), o acontecimento se estabelece “no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2002[1983], p. 17) e o discurso, concebido como acontecimento, está sempre significando e de diferentes maneiras, ou seja, o sentido pode sempre se tornar outro, pois é passível de se inscrever em outra historicidade. Dessa maneira, os fatos de linguagem devem ser considerados em sua historicidade, seu modo de funcionamento e memória constitutiva, visto que o discurso é estrutura e acontecimento.

Na terceira seção, apresentaremos conceitos como narratividade, referenciação/denominação e memória, mostrando como, na relação entre estrutura e acontecimento, a narratividade produz versões a partir do funcionamento da memória.

Na quarta seção, conceituaremos o que é ideologia para AD francesa e sua correlação com a instituição dos sentidos.

Na quinta seção, trataremos a respeito do discurso digital a partir dos estudos de Dias (2011a), para quem a materialidade do discurso destaca, por diferentes fatores, como a velocidade da escrita, sua propagação e as condições de produção geram as materialidades digitais.

Na sexta e última seção, faremos uma abordagem a respeito da posição discursiva sobre a escola.

### 2.1 Uma disciplina de entremeio

O estruturalismo vigente ao longo dos anos 1950 e 1960 tinha como característica a exclusão do sujeito. Em 1968, surgiu uma série de questionamentos referentes às ciências humanas que foram determinantes para subverter o paradigma vigente, com a (re)inserção do sujeito. A AD surge mediante essas condições de produção, como forma de intervir no

formalismo linguístico em vigor na época. Pêcheux (2014[1969]) propõe mudanças no interior da própria linguística, trazendo deslocamentos para os conceitos de língua, de linguagem e de sujeito.

A AD rompe, em sua constituição, com a conjuntura política e epistemológica em vigor, pelo modo como ocorreu sua articulação de conhecimentos do âmbito das Ciências Sociais com a Linguística. Podemos dizer que a AD é uma disciplina de *entremeio*, como propõe Orlandi (2001), uma vez que os conceitos articulados por Pêcheux (2014[1969]) são advindos de outras áreas de saber (Psicanálise, Materialismo Histórico e Linguística) e, ao constituírem a teoria do discurso, passam a ter sentidos distintos daqueles das áreas das quais se originaram. É importante realçar que nem por isso a AD deixa de ser uma disciplina autônoma; trata-se de uma disciplina de *entremeio*, não no sentido de que ela se formaria entre disciplinas, mas nas suas contradições como propõe Orlandi (1996). A AD vai colocar “questões da linguística no campo de sua constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga do mesmo modo que coloca em questões para as ciências sociais em seus fundamentos, interrogando a transparência da linguagem sobre a qual se assentam” (ORLANDI, 1996, p. 25). Assim, aponta-se que não há divisão entre a exterioridade constitutiva e a linguagem.

Pêcheux (2014[1969]), ao se voltar para a Linguística e seus postulados, como os conceitos de signo linguístico e de valor, a ideia de sistema e a noção de funcionamento da língua, parte da problematização em torno da separação entre língua e fala, proposta por Saussure (2012[1916]), para introduzir o conceito de discurso. Assim, Pêcheux (2014[1969]) promove uma ruptura com o corte saussuriano de língua/fala e estabelece uma nova relação com os termos língua/discurso. Dessa ruptura advêm outras consequências teóricas nas quais se circunscreve a AD em relação à concepção de língua: a língua tem sua ordem própria, mas ela é relativamente autônoma. A língua não é transparente. Os sentidos não se resolvem, na língua, em seus níveis morfológicos e sintáticos, mas no domínio de uma formação discursiva.

Consequentemente, o conceito de língua para a AD não é o mesmo da Linguística Formal, visto que, para a AD, a língua não possui uma estrutura fechada ou homogênea. Trata-se de um conceito de língua que admite a falta e o equívoco, marcando sua incompletude, a impossibilidade de dizer tudo. De acordo com Milner (2012, p. 28), “a língua sustenta o real da *alíngua*”. Dito de outra maneira, a noção de língua é da ordem do todo, do possível de dizer; *alíngua* é da ordem do impossível, também inscrito na língua. O termo

*alíngua* corresponde ao francês *lalangue*,<sup>9</sup> advindo da Psicanálise. Portanto, na perspectiva discursiva, trabalha-se com a concepção de língua constituída pelo “real da língua”, afetada pelo inconsciente:

Eu disse bem: a língua. Isto é, nem linguagem, nem fala, nem discurso, nem texto, nem interação conversacional, mas aquilo que é colocado pelos linguistas como a condição de existência (de princípio), sob a forma da existência do simbólico, no sentido de Jakobson e de Lacan. (PÊCHEUX, 2002 [1983], p. 50).

A partir da perspectiva do Materialismo Histórico, Pêcheux (2014[1969]) propõe a mediação entre linguagem e ideologia. É de onde advém o conceito de história, que possui fundamental importância, pois, para a AD, esta intervém na língua e na constituição dos sentidos. É sob a releitura althusseriana que o referido autor (2014[1969]) propõe a noção de sujeito constituído e interpelado ideologicamente. A articulação desses diferentes campos teóricos é, por vezes, problemática. Tanto que exigiu que Pêcheux realizasse a reconstrução de alguns conceitos e repensasse alguns procedimentos de análise. Além disso, a falta de prestígio que tinham o marxismo e a psicanálise, no meio acadêmico provocava certa desconfiança, como reconhecem Pêcheux e Fuchs (2014, p.161):

“[...] tudo concorre para tornar mais difícil a articulação teórica entre estas regiões. Além de esta articulação parecer a alguns de gosto teórico duvidoso, subsiste o fato de que, mesmo com a melhor vontade teórica e política do mundo, é difícil levantar os obstáculos organizacionais e epistemológicos ligados à balcanização dos conhecimentos e sobretudo ao recalamento-mascaramento universitário do materialismo histórico”.

Saussure (2012[1916]) conceituou a língua como um sistema de signos linguísticos, na qual a imagem conceitual (significado) não se separa da imagem acústica (significante). Caracterizou-a como um sistema autônomo, estabelecendo um corte nos estudos da Linguagem ao separar a língua/*langue* (social) da fala/*parole* (individual). O famoso linguista dedicou-se ao estudo da língua, excluindo de suas análises a questão da fala e do sujeito. Pêcheux (2014[1969]) retoma os estudos de Saussure (2012[1916]), adotando a língua como sistema “relativamente autônomo”, a partir de Paul Henry (1992). Propõe, no entanto, a inclusão da fala e do sujeito (da produção da linguagem) por meio da teoria do discurso, considerando também a exterioridade. Conforme Maldidier (2017), Pêcheux (2014[1969]) “chocou lançando, a sua maneira, questões fundamentais sobre os textos, a leitura, o sentido” (MALDIDIÉ, 2017, p. 19).

---

<sup>9</sup> Termo lacaniano que compreende àquilo que foge à univocidade de nomeação.



Para o Estruturalismo, eram problemáticas as propostas de Pêcheux: trazer à tona o sujeito da produção da linguagem, abordar o caráter ideológico dos sentidos e a historicidade. Estas eram questões que não cabiam como tarefa da Linguística interpretada sob certa perspectiva adotada pelas ciências humanas. Face às condições sócio-históricas vivenciadas no final da década de 1960, Pêcheux, filósofo de formação, teve que ser cauteloso na articulação de conceitos oriundos de campos tão distintos, tomando-os não como um decalque dos campos de origem, mas operando a apropriação deles. Desse modo, a AD provocou uma ruptura de caráter político e epistemológico ao realizar a articulação das ciências sociais com as ciências humanas: o materialismo histórico, a linguística e a psicanálise.

No decorrer da sua elaboração teórica, Pêcheux cercou-se de pesquisadores de diferentes áreas: linguistas, historiadores, analistas de discursos etc. Ainda participou de vários grupos de estudos, grupos de debates, produziu vários textos em parceria, (re)leu e teve a humildade de realizar, ele mesmo, algumas retificações e reformulações na constituição teórica da AD, ao longo dos anos.

## **2.2 Estrutura e acontecimento**

Entendemos o discurso, a partir de Orlandi (2015), como a palavra em movimento, que se materializa por meio da língua(gem). É, portanto, essa mediação que possibilita tanto a repetição quanto o deslocamento, bem como a possibilidade de mudança e de transformação do homem e da própria realidade, visto que o sujeito é constituído pela linguagem e pela história. Nesta perspectiva, temos “a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2015, p.13). Assim, a AD trabalha com a forma material da língua (não abstrata como era para Saussure, 2012[1916]), em que a produção de sentidos é determinada pela posição social do sujeito (regulado pelo lugar) e pela história/historicidade.

Uma ideia muito difundida no meio jornalístico é que “contra fatos não há argumentos”, como se os fatos fossem revelados sem o intermédio de um sujeito e da linguagem. Essa já é uma discursividade produtora de fatos “verdadeiros”, cujo efeito é de silenciamento de outras “verdades” possíveis. A perspectiva discursiva propõe a mediação entre sujeito e mundo, por meio da ideologia e do inconsciente. Nesse sentido, retomando a epígrafe do início deste capítulo, podemos dizer que o fato histórico resulta das interpretações, ou seja, o evento empírico é sempre-já simbolizado. Em decorrência disso, surgem várias versões. Em outras palavras, o real da história é afetado pelo simbólico, dado que, ao falar, os

sujeitos significam a si, aos outros e, também, são significados por eles. Ressaltamos que tomamos por fato

[a] cristalização de *discursivizações* que emergem da relação entre ‘dado bruto’ no mundo e olhar de determinada *posição observador*. Em vista disso, corroboramos a linha de pensamento que postula a impossibilidade de se ter acesso direto e imediato a *algo* do mundo, mais radicalmente ao mundo em si (LEITE, 2015, p. 57, grifos do autor).

A discursivização de um fato já é resultado da interpretação do observador. O jornalista, ao registrá-lo, o faz por meio da interpretação, por isso surgem as versões visto que cada sujeito vai ocupar uma dada *posição observador*. Henry (2014) trata a respeito do papel da história na AD, esclarecendo que ela não ocupa a função de contexto sociocultural, em que a linguagem seria instrumento de comunicação; no âmbito discursivo, a história é o lugar de constituição dos sentidos. Conforme Orlandi (1996, p. 27), o sentido “não está já fixado a priori como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há determinação histórica”.

Vale ressaltar que Pêcheux (2014[1975]) estabelece algumas relações conceituais com a teoria psicanalítica, a partir de Lacan 1979[1964], o que pode ser observado em quase toda a elaboração teórica da sua teoria do discurso. Essa relação Discurso-Psicanálise trouxe a noção de sujeito não-intencional, afetado pelo inconsciente e constituído pela ideologia. Conforme a psicanálise lacaniana, o simbólico é um dos três registros do inconsciente, consiste no “grande Outro”, que não é visível e “formata” a nossa forma de (não) perceber a realidade. Dito de outra maneira, é “a complexa rede de regras e significados que nos faz ver o que vemos da maneira como o vemos (e o que não vemos da maneira como não o vemos)” (ŽIŽEK, 2017, p. 80).

É no simbólico que acontece a estruturação do sujeito do inconsciente como linguagem. Lacan (1988[1966]) explica esse processo utilizando a metáfora do “estádio do espelho”<sup>10</sup> que representa a busca da criança para se identificar no mundo. Segundo o autor, no início da vida, o bebê, ao se olhar no espelho, não se reconhece. Trata-se de um “eu” anterior à linguagem, ainda não simbolizado, mas que está representado em uma imagem, isto é, inconscientemente, a criança se reconhece como um ser fragmentado, ainda não consegue fazer diferença entre si e o outro. Com o passar do tempo, ajudada pela experiência com o

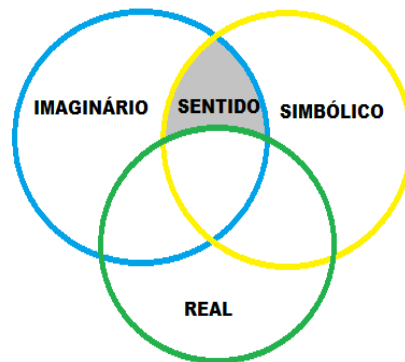
---

<sup>10</sup> “O estágio do espelho é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação - e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica - e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental”. (LACAN, 1988[1966], p. 100).

espelho, a criança reconhece seu próprio corpo, momento em que ocorre a constituição de um “eu”, pela mediação Outro (inconsciente) e outro (alguém), o qual a insere no universo da linguagem.

A seguir, temos a reprodução de uma figura da psicanálise lacaniana na qual há três anéis interligados simbolizando a tríade real – simbólico – imaginário, de modo que, se retirássemos um dos anéis, os outros se soltariam e perderiam essa ligação constitutiva.

Figura 1 - nó borromeano (Lacan)



Fonte: autoria própria, a partir de Lacan.

Na proposta de Lacan (1976[1964]), a dimensão do imaginário é a imagem que se faz das coisas (consistência); tem a ver com a experiência de realidade, mas também com sonhos e com pesadelos. Outra dimensão é o real. No entanto, não se trata de entendê-lo como realidade pois, para Lacan (1976[1964]), o real é o “impossível”, aquilo que causa o furo no simbólico, não se pode agarrar, não se simboliza, mas você se depara com ele e pode observá-lo por seus efeitos e consequências. O real se engendra na estrutura como um corte, como uma falta em torno da qual o inconsciente está estruturado.

Apesar de a responsabilidade de produzir sentidos ser uma prevalência do registro do imaginário juntamente com o registro do simbólico, para Pêcheux (2002 [1983]), há o real da língua e o real da história, que se relacionam pelo/no discurso. Contudo, a relação entre real e linguagem não é de decalque, há desencaixe; isso porque a linguagem não abarca o real, no sentido de que nem tudo é simbolizado. Assim como a simbolização é sempre uma violência ao real. É com a noção de ideologia trabalhada pela AD que a teoria faz intervir o trabalho da interpretação atravessado pela ideologia. Por isso, os sentidos produzidos sobre o real são sempre efeito de sentidos e não etiquetagem do real. Vejamos a figura a seguir:

Figura 2 - Relação linguagem, silêncio e interdito



Fonte: autoria própria.

Temos, na figura, o mundo representando o real, no entanto, a linguagem não dá conta de abarcar o real devido à falta – isto é, o interdito determinando o que é possível ou não –, produzindo o recalque. Surgem, então, duas possibilidades: o silêncio e a linguagem. Conforme postula Orlandi (2007), o silêncio é “iminência do sentido”, encontra-se fora da linguagem, não está dito, mas significa. É importante ressaltar que a ilusão de unidade e de transparência da linguagem é decorrente do imaginário.

Pêcheux (2002 [1983]) tece um questionamento a respeito do real nas disciplinas de interpretação, alertando sobre a falha, o equívoco e o lapso que não podem ser vistos como um problema ou defeito. O real há; “não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos” (PÊCHEUX, 2002 [1983], p. 43). Nesse texto, o autor defende a ideia de uma ciência da estrutura e do acontecimento, além disso, ocorre também uma aproximação do conceito de estrutura com a noção de inconsciente proposta pela Psicanálise, dado que “com a introdução da categoria de real como contingente, Pêcheux abre uma perspectiva de leitura que escreve a falta no interior da teoria” (LEITE, 1993, p. 22).

Vale ressaltar que a AD é uma disciplina de interpretação, mas não no sentido tradicional, visto que para essa perspectiva teórica os sentidos não se encontram colados às palavras; mas, são construídos. Além disso, a linguagem não é transparente, está sujeita a falhas e equívocos. Assim, o gesto de interpretação é um ato relacionado ao simbólico e ao político (ORLANDI, 1996).

O estruturalismo, movimento intelectual representado por Saussure, Freud e Marx, foi essencial para que Pêcheux pudesse questionar as certezas das “ciências régias” que tinham

como princípio estrutural uma leitura inequívoca, sem falhas do real. Pêcheux (2002 [1983]) critica o procedimento de interpretação do estruturalismo, batizado por ele de “narcisismo teórico”, por considerar uma sobredeterminação estrutural constituindo uma meta-língua, o que implica dizer que a interpretação não passaria de uma mera tradução. Dito de outra forma, as teorias funcionariam como numa super-interpretação do real. Ao romper com esse pensamento, o autor propõe pensar o real a partir da relação entre linguagem e história, abalando as evidências positivistas.

Após o rompimento com a posição assumida pela AD de destacar o repetível na rede de sentidos, o estrutural, Pêcheux (2002 [1983]) propõe a noção de acontecimento. O filósofo faz intervir a ideia de que algo escapa às estruturas, embora mantenha o entendimento de que há uma relação de dependência entre o acontecimento e as redes de memória.

O autor marca, então, seu afastamento teórico do movimento estruturalista ao propor “construir procedimentos (modos de interrogação de dados e formas de raciocínio) capazes de abordar explicitamente o fato linguístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico” (PÊCHEUX, 2002 [1983], p. 51). Nessa nova perspectiva, o que antes não se encaixava no sistema (compreendido como completo e consistente), agora é parte constitutiva da estrutura. Com isso, Pêcheux (2002[1983]) propõe o discurso como estrutura e acontecimento, entrecruzando a língua, o sujeito e a história. Nesse âmbito, os olhares devem se voltar não somente para o que acontece além da superestrutura, mas, também, nas infraestruturas.

### ***2.2.1 Pandemia da Covid-19: um acontecimento discursivo?***

O acontecimento é resultante de um gesto de interpretação de um fato histórico, o que vai ao encontro do que postula Le Goff (1990, p. 9) para quem, fato histórico “não é um objeto dado e acabado, pois resulta da construção do historiador”. Contudo, só será considerado fato histórico depois que ganhar uma interpretação com uma ancoragem sócio-histórica, ou seja, quando o sujeito o simboliza. Marca-se, portanto, a não neutralidade, abrindo para clivagem e para diferentes interpretações.

Neste sentido, para Cazarin e Rasia (2014, p. 195), “o acontecimento discursivo é consequência do acontecimento histórico que passa a ser discursivizado ‘no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória’”,<sup>11</sup> isto é, o acontecimento discursivo surge na ruptura do presente da materialidade linguística e histórica em que se inscreve o sujeito do discurso. Para

---

<sup>11</sup> Citação de Pêcheux (2002 [1983], p.17).

as autoras, é o acontecimento discursivo que possibilita a inscrição do acontecimento histórico no interdiscurso.

Pêcheux (2002 [1983]) retoma a noção de estrutura e de sujeito proposta pela Psicanálise, propondo o discurso como acontecimento na estrutura. Leite (1993) nos oferece a seguinte leitura a partir desse livro de Pêcheux: “o Outro é esburacado, a estrutura comporta um furo, o lugar do acontecimento. Isto nos conduz diretamente ao conceito de estrutura na especificidade com a qual se reveste na Psicanálise. Portanto, estrutura e acontecimento” (LEITE, 1993, p. 21). Em outras palavras, a compreensão do discurso vai além da linguagem utilizada, devendo-se considerar também suas condições de produção,<sup>12</sup> ou seja, a exterioridade, pois é por meio do discurso que “o homem produz a realidade com a qual ele está em relação” (ORLANDI, 1996, p. 39).

Pêcheux (2002 [1983], p. 17) situa o acontecimento “no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”, apontando a tensão entre o trabalho da descrição (estrutura) e da interpretação (acontecimento). O autor (idem), ao empreender sua reflexão a esse respeito, traz como exemplo o enunciado “*On a gagné*” (*ganhamos*), situando a hora e o lugar da ocorrência de tal enunciado. Trata-se do grito que ecoou na França com a vitória de François Mitterand,<sup>13</sup> que engendra o fato novo que evoca a memória, toma a proporção de um acontecimento visto por todos, alcançando grande escala de circulação. Nesse sentido, afirma que

Todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho [...] de deslocamento no seu espaço. (PÊCHEUX, 2002 [1983], p. 56).

A partir dessa perspectiva, compreendemos a pandemia da Covid-19 deu abertura a discursividades politicamente interdidas. Isso aconteceu devido às condições materiais sócio-históricas-ideológicas que foram se consolidando desde o golpe de 2016 e culminaram com a eleição do presidente Bolsonaro, em 2018. Sabemos que a pandemia impactou a vida das pessoas em vários aspectos, mas aqui vamos nos deter em sua relação com a escola, enquanto ensino formal.

<sup>12</sup> Segundo Pêcheux ([1969] 2014, p. 74), as condições de produção referem-se ao “estudo da ligação entre ‘as circunstâncias’ de um discurso [...] e seu processo de produção”, portanto, é algo que deve ser considerado no processo de produção de sentidos.

<sup>13</sup> Trata-se do presidente francês eleito em 1981, que simbolizou a retomada da esquerda ao poder, fato este considerado improvável. Desse modo, o enunciado “*On a gagné*” funde tanto as pessoas que acreditam quanto as que não mais acreditavam na vitória.

O imaginário social projeta o lugar discursivo de presidente como de liderança, de tomada de posições. No entanto, esse lugar imaginário foi desconstruído pelo chefe da nação que, a todo tempo, insiste em desacreditar o discurso médico-científico. Em vários momentos, o presidente interpreta de outro modo a realidade ao referenciar a pandemia utilizando sintagmas como “gripezinha”, “fantasia”, “histeria”, “alarmismo da grande mídia” etc., portanto, abre-se para clivagem e para diferentes interpretações, o que vai ao encontro ao que postula Orlandi (2007, p. 105):

os vários movimentos de sentidos de um mesmo objeto simbólico, sentidos que partem em diferentes direções, desorganizando o espaço de significação, não garantindo nem o sentido (que não é exato) nem a coincidência do sujeito consigo mesmo, ou com o sentido.

O que se encontrava silenciado em uma FD ganha inscrição em outra FD. O próprio espaço do discurso político assumiu o espetáculo da mídia. Furlanetto (2015, p. 38) lembra que “toda manifestação discursiva é prenhe de alteridade, não pode escapar à heterogeneidade constitutiva: tem um antes (memória), uma atualidade (o que emerge) e um depois (desdobramento reativo)”. O foco recai no processo de circulação discursiva como produtora de efeitos de sentidos que se contrapõem o já estabelecido.

Conforme as condições de produção, um mesmo “fato” pode apresentar diferentes significados a partir de um imaginário social que direciona os sentidos segundo as relações de força e de poder que constituem a vida social. A pandemia é esse fato que, em seu contexto e espaço de memória, promove a injunção para que seja simbolizado, isto é, a “ameaça “global” impõe a atualização do dizível (PÊCHEUX, 2003 [1983]).

Diante da definição do discurso como estrutura e acontecimento vem a implicação da abertura ao equívoco e ao deslizamento de sentidos como algo que não cessa de significar, e de diferentes maneiras, haja vista que o discurso tem materialidade e historicidade. Em decorrência da necessidade de barrar a alta propagação do vírus, proliferação geográfica e impactos na sociedade, a OMS classificou a Covid-19 como pandemia em 11 de março de 2020 e recomendou aos governantes mundiais que adotassem medidas de distanciamento social,<sup>14</sup> uso de máscaras e quarentena em caso suspeito ou confirmado da doença, com a

---

<sup>14</sup> Refere-se às várias medidas que visam diminuir a circulação de pessoas em espaços coletivos públicos (ruas, praças e órgãos públicos) ou privados (shoppings, eventos, bares, shows etc.) em virtude da necessidade de evitar aglomerações. Diante disso, foi estipulada “a paralisação de atividades não essenciais, como fechamento do comércio, com a exceção de supermercados e farmácias; o cancelamento ou adiamento de eventos, como festivais; a paralisação das atividades escolares presenciais; e a adoção do sistema de trabalho remoto”. Desta forma, ocasionando redução da possibilidade de transmissão do vírus SARS-CoV-2, o novo

finalidade de evitar o colapso dos sistemas de saúde e a diminuição do número de vítimas acometidas pelo coronavírus. Esse perigo invisível e iminente trouxe consigo a possibilidade de contágio e de morte, ameaça global que “domina as discursividades [...] contagiando não só as posições sujeitos, mas também as palavras e os sentidos” (ORLANDI, 2020, não paginado), ou seja, provocando ruptura, desestabilizações.

Em todo o mundo, sentiu-se a necessidade de manifestar uma resposta rápida sobre como reagir a tais circunstâncias provocadas pelo risco iminente da doença, sem se ter que parar totalmente. Em relação ao funcionamento das escolas nesse período crítico, tivemos a suspensão das aulas presenciais autorizada pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, por meio da qual o Ministro de Estado da Educação (MEC) determina “em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” a princípio por um período de trinta dias, que acabou sendo prorrogado. Diante disso, surgiram várias discursividades acerca da oferta do ensino remoto, apontada pelos documentos oficiais como única opção diante da crise sanitária mundial. Em abril de 2021, estávamos a mais de um ano sem aulas presenciais na rede pública e quase 70% dos estados permaneciam com escolas fechadas.<sup>15</sup>

Como se não bastasse o clima de terror provocado pela crise sanitária que, de acordo com o Ministério da Saúde, vitimou quase 665 mil brasileiros,<sup>16</sup> o governo Bolsonaro adotou uma política de morte. Então, vivenciamos um confronto discursivo, isto é, uma disputa de forças, entre o presidente da república e alguns governadores. De um lado, tem-se o posicionamento do chefe do executivo que, desde o início, foi o de minimizar a pandemia nomeando-a de “gripezinha”, de tentativas de naturalizar as mortes como inevitáveis e de críticas às medidas restritivas impostas pelos governadores. Do outro lado, em contraposição, tem-se o discurso médico-científico, as recomendações do distanciamento social e a eficácia da vacina.

O confronto discursivo pode ser observado durante todo o período pandêmico<sup>17</sup> em que o presidente brasileiro fez várias declarações estimulando tratamento precoce com remédios sem eficácia comprovada, se negando a atender as recomendações da OMS quanto

---

coronavírus. Disponível em: <https://coronavirus.saude.mg.gov.br/blog/108-distanciamento-social>. Acesso em: 15 set. 2021.

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2021/04/4920341-confira-o-mapa-de-reabertura-das-escolas-nas-redes-publica-e-particular.html>. Acesso em: 4 maio 2021.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2022-05/covid-19-brasil-tem-6006-casos-e-13-mortes-em-24-horas>. Acesso em: 10 maio 2022.

<sup>17</sup> Estamos considerando o período correspondente ao nosso recorte temporal para essa pesquisa (que vai de março de 2021 a março de 2022).



ao uso de máscaras, descumprindo a recomendação de evitar aglomerações, além de liderar a “campanha” antivacina e omitir os dados estatísticos da doença.

Na formulação do dizer, quando se enuncia x, silencia-se y, é a atuação da memória que promove a abertura para a dispersão e para heterogeneidade. O funcionamento do AIE político, articulado com o AIE religioso, faz trabalhar o pré-construído de que vida/morte possuem caráter divino e, ainda, a morte faz parte do ciclo da vida – “a gente lamenta todos os mortos, mas é o destino de todo mundo”.<sup>18</sup> Por conseguinte, temos aí um efeito de evidência que silencia a omissão do Estado em assumir a responsabilidade de suas ações para contornar o problema e a tentativa de naturalizar o grande número de mortes ocasionadas pelo coronavírus. Na lógica da Biopolítica, é tarefa do Estado manter sua população viva, saudável e longeva. Isso é descumprido, pelo governo federal.

Esta forma de conduzir o enfrentamento à pandemia provocou muitas críticas por parte de diversas instituições brasileiras, além de ocasionar a instauração de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) com o objetivo investigar ações e omissões do governo federal no enfrentamento da pandemia e no colapso da saúde no estado do Amazonas no início de 2021. Posteriormente, acrescentou-se à investigação a aplicação de recursos federais por estados e municípios no combate à pandemia.

Retomemos Pêcheux (2002 [1983]) e a opacidade do enunciado “on a gagné” utilizado para comemorar a vitória do presidente François Mitterrand, na França, em 1981. O enunciado utilizado foi deslocado do campo esportivo para o político. O autor exemplifica como o acontecimento faz trabalhar os sentidos que são convocados pelos sujeitos, a partir de uma memória do dizer, de modo que um mesmo fato pode ser referenciado por enunciados diferentes, mas estes não (re)produzem o mesmo sentido.

Diante da pandemia, ocorreu uma agitação nas redes de memória e uma mexida em suas filiações sócio-históricas, que fizeram surgir outros sentidos sobre a escola e seus deslocamentos. Seriam estes suficientes para tomar a pandemia como acontecimento discursivo?

A pandemia da Covid-19 trouxe uma série de mudanças que atingiu a população mundial, e o modo como se constituem as práticas sociais e discursivas. A rapidez com a qual o coronavírus se espalhou, desvaneceu certezas científicas, fez crescer aceleradamente o

---

<sup>18</sup> Em 02 de junho de 2020, no Palácio do Planalto, quando o Brasil registrava mais de 30 mil mortos em decorrência da Covid-19, Bolsonaro deu essa resposta a uma apoiadora que pediu dele uma mensagem de conforto para as famílias enlutadas. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/06/a-gente-lamenta-todos-os-mortos-mas-e-o-destino-de-todo-mundo-diz-bolsonaro.shtml> Acesso em 11 de ago. de 2021.

número de mortos, modificou as formas de convivência social, mobilidade urbana e hábitos de higiene.

Ainda sobre esse ponto, sublinhemos a noção de mobilidade. Um dos pontos mais afetados pela pandemia trata-se do respeito à liberdade de ir e vir dos sujeitos moradores das cidades, o que está diretamente ligado à questão administrativa e política. Consideramos ainda uma questão tecnológica e social, mas também discursiva, pois tem a ver com a materialidade do sentido do espaço urbano (DIAS, 2018).

A crise sanitária afetou profundamente a educação escolar ocasionando a suspensão das aulas presenciais em todas as redes de ensino. Para ter uma noção do impacto, basta saber que o Brasil possuía, em 2020, 38 milhões de matrículas de alunos na rede pública e 8,8 milhões, na rede privada, ou seja, cerca de 47 milhões de estudantes da educação básica tiveram que ficar em casa devido ao fechamento das mais de 179 mil escolas (BRASIL, 2021). As ações de combate à disseminação da Covid-19 em instituições de ensino passaram a ser definidas e debatidas por um comitê criado para este fim, o Comitê Operativo de Emergência (COE),<sup>19</sup> isso tudo em consonância com as diretrizes do Ministério da Saúde. A Covid-19 impôs diferentes desafios à educação brasileira ao demandar políticas e medidas educacionais que garantissem a continuidade do ensino e da aprendizagem escolar.

O fechamento das escolas gerou uma grande preocupação para a educação: como promover a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, diante das restrições impostas pela pandemia? Então, o MEC, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), passou a emitir orientações às redes de ensino com a finalidade de assegurar as aprendizagens essenciais no contexto da pandemia. Como alternativa para contornar essa situação, o MEC autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Essa alternativa fez surgir uma série de questões: a falta de acesso à tecnologia, falta de estrutura nos lares para acompanhar as aulas, os pais não terem com quem deixar os filhos para trabalhar, falta de internet entre outras questões que são apontadas nas narrativas como veremos a seguir.

Após os primeiros dias de suspensão das aulas presenciais devido às medidas de distanciamento social com a finalidade de conter o avanço da Covid-19, vieram os questionamentos a respeito do trabalho pedagógico, do cumprimento do calendário escolar, do pagamento do salário de professores (e outros profissionais da educação), da suspensão do

---

<sup>19</sup> Os integrantes do COE são: secretarias do MEC, FNDE, Ebserh, Inep, Consed, Undime, Conif e Andifes. Esse comitê tinha por objetivo articular as redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal para identificar, em conjunto, ações importantes para a educação na pandemia.

transporte escolar, sobre como proceder em relação à merenda escolar, da demissão de profissionais terceirizados.

Uma vez que a mobilidade urbana por meios tradicionais ficou impossibilitada de realizar-se devido às medidas de distanciamento social, ela acabou sendo direcionada para o uso das tecnologias, no caso das escolas, por meio do chamado ensino remoto. No entanto, além das desigualdades sociais e regionais que o Brasil apresenta, ficou constatado no Censo Escolar de 2020<sup>20</sup> que a internet é um recurso pouco presente nas escolas brasileiras; menos de 60% possuem internet banda larga, sendo que os estados do norte e do nordeste são os que possuem menor conectividade. Com a regulamentação das aulas remotas, a pandemia evidenciou também a falta de infraestrutura tecnológica nas casas dos brasileiros: de acordo com o IBGE,<sup>21</sup> em 40,6% dos domicílios havia um aparelho microcomputador e a internet era utilizada em 82,7% dos domicílios do país em 2019. Sem conectividade, não há mobilidade e esta questão se repete nas narrativas sobre a escola, caracterizando uma certa regularidade nos movimentos parafrásticos das formulações. Essas repetições estão relacionadas com o gesto interpretativo do sujeito-jornalista e do discurso na história.

Conforme Pêcheux (2002 [1983]), quando um acontecimento novo passa a ser discursivizado, provocando uma ruptura de sentidos e determinando uma nova ordem discursiva, se estabelece o acontecimento discursivo. Para Ribeiro e Barbosa a pandemia da Covid-19 é tomada como tal, porque

não afeta somente a saúde pública, mas todas as formas de organização da sociedade, ela domina as discursividades de todas as classes sociais, instaura uma série de incertezas, faz com que o presente e o futuro reflitam essa ameaça mundial e evidencia a contradição capitalismo X vida. Nesse sentido, as posições sujeito e, claro, as palavras e os sentidos são afetados pela metáforização da pandemia, que se encontra simbolizada por meio da linguagem. (RIBEIRO; BARBOSA, 2021, p. 318).

Nessa perspectiva, o nosso trabalho permite apreender no fio da narratividade o movimento do trabalho da memória desestabilizado por um fato histórico. Que novos rituais enunciativos, o imaginário sobre a pandemia inscreve na narratividade sobre a escola? O mais importante a observar nesse movimento horizontal da narratividade é se há deslocamentos na verticalidade, no interdiscurso, portanto, na historicidade.

Na perspectiva pecheutiana, como já dissemos, as palavras não significam por si, por isso devemos considerar os sentidos em relação aos seus contextos e conjunturas históricas,

<sup>20</sup> Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-tecnologias-nas-escolas>. Acesso em: 24 mar. 2022.

<sup>21</sup> Disponível em [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf). Acesso em: 24 mar. 2022.

para então compreender os processos de deslocamentos, as repetições e atualizações de sentidos; a memória que se materializa na tensão provocada por esses processos. Desse modo, podemos dizer que a relação entre memória e acontecimento ocorre na tensão e disputa entre as diferentes formas de poder entre o que pode ser dito, o que deve ser silenciado, entre o que lembrar ou esquecer. Resulta desse jogo aquilo que se repete e se estabiliza na rede de memória ou rompe com as repetições, dando origem a uma nova rede de sentidos.

### 2.3 O funcionamento discursivo da narrativa

Nosso objeto analítico é constituído por recortes discursivos (RD) encontrados em dois portais de notícias de grande circulação: *Folha de S. Paulo* e *O Globo*, sendo os dois de âmbito nacional. Há certo imaginário sobre o discurso jornalístico,<sup>22</sup> produzindo o efeito de que haveria “comunicação imparcial”, ou seja, aquele que visa à transmissão de informação. O jornalista é o sujeito responsável/organizador do discurso jornalístico. No entanto, na perspectiva da AD, assim como os demais discursos, as formulações jornalísticas são analisadas em relação ao sujeito e à historicidade. Nesse sentido, não existe imparcialidade, pois o sujeito é determinado pela ideologia e pelo inconsciente. Desse modo podemos dizer que, ao passar do espaço empírico para o lugar discursivo, o sujeito-jornalista inscreve-se num lugar discursivo, determinado pela exterioridade, em que se incluem as relações de verdade e o poder institucional da mídia a qual ele representa. É importante ressaltar que o discurso jornalístico é constitutivamente heterogêneo por comportar, em sua materialidade, diferentes sujeitos e, por conseguinte, diferentes vozes (GRIGOLETTO, 2005). No entanto, o produto final resulta uma enunciação homogeneizada.

Destacamos que o sujeito-narrador na posição discursiva de jornalista projeta imaginariamente o leitor como sendo aquele que precisa ser informado por quem sabe (neste caso, o jornalista). Enquanto o leitor faz uma projeção de que o jornalista é aquele que detém o conhecimento (MARIANI, 1998). Em termos institucionais, “a enunciação acontece sempre assujeitada ao já-lá do interdiscurso institucional e não apenas à forma-sujeito de uma formação discursiva” (id. p. 93).

Consideramos importante inserir os comentários<sup>23</sup> das notícias como *corpus* a ser analisado, uma vez que tais discursividades representam uma relação direta entre leitores e

---

<sup>22</sup> Estamos chamando de discurso jornalístico aquele produzido pelos jornais e que circula nos sites de notícias.

<sup>23</sup> Conforme Pêcheux (2014[1988], p. 151) “corresponde ao ‘sempre-já-ai’ da interpretação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma de universalidade”.

jornalistas, com a possibilidade, daqueles, de criticar, discordar, retificar e co-construir sentidos, mostrando-se subjetivamente, produzindo uma ampliação discursiva de um “tecnodiscurso” primeiro, neste caso, a notícia jornalística (PAVEAU, 2021). Nos sites jornalísticos há um espaço reservado para os comentários que podem, inclusive, responder comentários postados por outras pessoas promovendo a ampliação discursiva e denunciativa. Nos últimos anos, os comentários online têm sido mais monitorados em função da propagação dos discursos de ódio,<sup>24</sup> insultos e agressões.

Dela-Silva (2008) apresenta-nos o conceito de acontecimento jornalístico que, segundo ela, trata de “um acontecimento enquanto referente, com uma existência material no mundo; um acontecimento enquanto um fato que se inscreve na história do dia a dia, que o jornal e os jornalistas se propõem a escrever” (DELA-SILVA, 2008, p. 15). Os jornalistas, quando relatam acontecimentos, articulam um pré-construído<sup>25</sup> sobre o funcionamento do discurso jornalístico, na perspectiva do uso da linguagem transparente e imparcial, organizando o mundo e determinando sentidos. O pré-construído pode ser mobilizado de duas maneiras. A primeira delas ocorre por meio de um encaixe sintático que marca o que é o pré-construído e que foi produzido pelo sujeito, embora essa operação não seja percebida pelo sujeito. A segunda maneira ocorre sob a forma do discurso transversal, por uso da metonímia. O sujeito se apropria de um discurso-outro fazendo eco de algo que foi dito em outro lugar. Utiliza-se de recursos como citações de autoridades, tenta apagar as marcas de subjetividade do texto, em busca de credibilidade, como se os fatos falassem por si (MARIANI, 1998).

Buscamos analisar o discurso jornalístico por meio da narratividade, noção do campo da discursividade formulada por Orlandi (2017, p. 30-31), que diz respeito ao “funcionamento discursivo do interdiscurso (memória discursiva), tendo em conta a historicidade, materialidade do discurso, enquanto estrutura e acontecimento”. Contudo, não se trata de uma forma discursiva, mas um processo por meio do qual é possível apreender o funcionamento narrativo da memória do sujeito. A autora ainda acrescenta:

A narratividade que diz a memória no sujeito individuado em suas práticas, articulado a espaços de interpretação particulares, que nos leva a afirmar, pensando sujeitos e sentidos, a incerteza, o não-exato, o não-coincidente, a fuga, a errância, a mistura, a incompletude. Movimento, fluidez, luminosidade. (ORLANDI, 2017, p. 334).

---

<sup>24</sup> França (2019) pondera que o discurso de ódio não é um fenômeno novo, mas ganhou visibilidade no atual período, com o espaço virtual. Para ele, trata-se de um efeito decorrente dos movimentos discursivos.

<sup>25</sup> Entendidos, aqui, como um texto produzido pelo leitor a partir de uma dada notícia.

Isso porque essa noção é constitutiva do processo de interpretação e ainda do próprio sujeito e do sentido, textualizando a memória por meio da formulação. Podemos dizer que, diante das condições de produção e afetado pelo funcionamento da memória discursiva, o sujeito (se) significa, sendo textualizado na narratividade (ORLANDI, 2017). Desse modo, nas palavras de Orlandi (2017, p. 310, destaques da autora), “a narratividade carrega as ‘marcas’ do *inconsciente* e da *ideologia* na formulação produzida pelo sujeito”.

Nessa medida, há sempre incompletude; a estabilização dos sentidos é resultante dos mecanismos da ideologia, atuando no imaginário social. Em relação à linguagem, nada é definitivo, nem mesmo o processo de interpelação ideológica, visto que “não há ritual sem falhas” (PÊCHEUX, 2014[1975], p. 277). Quando ocorre o movimento ideológico em que uma sequência textual pertencente a uma determinada formação discursiva é transferida para uma sequência de outra formação discursiva, podem ocorrer situações de tensão, de sobreposição, de conflito e se deslocar historicamente. Assim, os sentidos permanecem, retornam, repetem-se, movimentam-se, deslocam-se e provocam rupturas. Consideremos, a seguir, o que salienta Mariani (1998) acerca da narratividade:

[n]a transmissão de coisas-a-saber, o que é narrado é sempre o mesmo, mas é sempre diferente. [...]. É a mesma narrativa com diferenças que se repetem e isso é possível pelo trabalho da memória e da própria natureza de narrar [...] possibilita a reorganização, imaginária do acontecer histórico em suas repetições, resistência e rupturas. A narratividade, tal como a estamos concebendo, com base na perspectiva da AD, coloca em movimento (no trabalho da memória) os agenciamentos de rituais enunciativos presentes no imaginário, permitindo o deslocamento, o retorno, a migração de cadeias de enunciados narrativos. A narratividade - e seu 'produto', os enunciados e textos narrativos - se encontra dispersa na verticalidade do interdiscurso (MARIANI, 1998, p. 106).

A narratividade, portanto, ocupa-se do que é diferente, ao compreender que é por suas formulações que o sujeito deixa entrever como é afetado no seu processo de individuação e de produção de sentidos. Ademais, os mecanismos de poder que atuam na narratividade, possibilitam a realização de certos dizeres, silenciando outros.

Para perspectiva discursiva, entendemos, a partir de Mariani (1998, p. 105-106), que

- 1) o narrar é uma prática social que se discursiviza em torno de troca de experiências sociais podendo estar ligado ao relato de um evento;
- 2) a prática narrativa produz uma verdade local ao se constituir na forma de um discurso *sobre*;
- 3) uma narrativa nunca se encontra isolada de outras e o que as entrelaça pode ser a ordem do histórico e do inconsciente;
- 4) mais do que análise de narrativas, isoladas ou em conjunto, o que está em jogo é a análise dos processos narrativos.

- 5) as narrativas e os narradores se encontram assujeitados a processos históricos-ideológicos que os ultrapassam;
- 6) a prática de narrar, no sentido de tomar algo (cuja ocorrência já se deu) conhecido, é atravessada pela memória discursiva constituída do imaginário social;
- 7) toda narrativa é incompleta, completando-se ilusoriamente na vez de cada narrador e de cada ouvinte a cada narração.

As narrativas são resultantes do gesto de interpretação do narrador, no caso do discurso jornalístico, foco de nossa pesquisa, do sujeito jornalista. Mas o narrador já esteve na posição de ouvinte em outro momento e, conseqüentemente, as narrativas, ao mesmo tempo em que são as mesmas, se reorganizam, continuamente, provocando diferença na repetição.

### **2.3.1 Referenciação/denominação**

Para a perspectiva materialista, a referência deve ser pensada em relação com a exterioridade, considerando que a historicidade é responsável pela constituição da memória do dizer. É importante ressaltar que a constituição dessa memória ocorre a partir do confronto dos sentidos e da relação de forças que envolvem as formações sociais. Nas palavras de Mariani (1998, p. 114):

se através da língua é possível falar daquilo que está fora dela, o estatuto desse ‘fora da língua’ deve ser compreendido em termos daquilo que em uma dada sociedade, em um dado período histórico, se produz em termos simbólicos, ei, em termos de sentidos produzidos, e em permanente confronto, e como esses sentidos, ao serem falados, textualizados, vão se engendrando e constituindo um imaginário próprio a tal formação social.

A referência toca, ao mesmo tempo, questões não somente de caráter linguístico, mas também histórico. Nesta perspectiva, o referente é resultante da subjetividade do sujeito, corresponde, portanto, a um “objeto imaginário” e não do plano físico. Por esta razão, a AD trabalha com a articulação entre estrutura e acontecimento. Guimarães (2010) salienta que, embora o objeto seja uma exterioridade produzida pela linguagem, não se reduz ao que se fala sobre ele. Ademais é o confronto de discursos que o constitui. A AD, portanto, ocupa-se em analisar o processo de construção discursiva, isto é, como através do discurso é produzida a ilusão de objetividade e a evidência de sentidos nos discursos, como se o sentido já estivesse lá.

Pêcheux (2014[1975], p. 239) elucida que “o significante, que não é signo, e como tal não tem sentido, determina a constituição do signo e do sentido”. Ele coloca em questão

também a noção de literalidade, pois “uma palavra, uma expressão ou uma proposição não têm um sentido que lhes seja próprio, preso a sua literalidade” (id., p. 239). Para o autor, os sentidos advêm da formação discursiva na qual as palavras, as expressões ou as proposições estão inscritas, o que provoca o efeito de transparência. Não há estabilidade dos sentidos, o que evidencia a primazia do significante sobre o sentido. Em relação à pandemia da Covid-19, podemos identificar ao invés de um sentido, um feixe de efeitos de sentidos que pode estar presente em uma mesma FD, mas em posição-sujeito (PS) diferentes:

PS1: “gripezinha”, “alarmismo”. “frescura”, “mimimi”, “histeria”, “fantasia”, “conspiração”, “a vacina é desnecessária”, “errado obrigar o uso de máscaras”, “uso da cloroquina é a solução”.

PS2: “alto risco de transmissão”, “infecção grave”, “uso de máscara e álcool em gel para evitar o contágio”, “vacina para evitar o contágio ou sintomas graves”, “mortes”, “distanciamento social”.

PS3: “vacina deve ser opcional”, “vacina é um meio para os políticos lucrarem”, “alto índice de mortalidade”, “manipulação da mídia”.

A AD não considera unívoca a relação entre pensamento/linguagem/mundo. Assim, o sentido não é imanente, mas resultado de uma construção e, por isso não se ocupa com a referência ou o referente. Discursivamente, a referencialidade é um processo que compreende a substituição, a construção de sinônimos e as paráfrases permitidas pelo interdiscurso.

Entendemos a denominação, a partir de Mariani (1998), como um processo que se dá na ordem do discurso e está em relação com a linguagem e a exterioridade, para a autora: “[d]enominar é significar, ou melhor, representa uma vertente do processo social geral da produção de sentidos” (MARIANI, 1998, p. 118). As denominações nos dão pistas sobre as disputas de sentidos, as coerções e os silenciamentos impostos em uma dada formação social, significando pelo que dizem, mas também pelo que não é dito. No processo de denominação, a linguagem estabeleceu uma referência e uma designação, de modo a fazer existir a coisa nomeada. Por outro lado, os sentidos se colam produzindo um efeito de já-lá entre a palavra e a coisa. Para Mariani (1998, p. 118), “o processo de denominação não está na ordem da língua ou das coisas, mas organiza-se na ordem do discurso, o qual, lembrando mais uma vez, consiste na relação entre o linguístico e o histórico-social, ou entre linguagem e exterioridade.”

As denominações, na ordem do discurso, possibilitam emergir as posições sujeito dos enunciadore, de modo a colocar em evidência as FDs às quais estão vinculadas. As denominações, também, relacionam-se entre si formando redes discursivas e ao instalarem-se



no interdiscurso podem provocar repetições ou transformações. Desse modo, ao mesmo tempo em que interdita outras significações, apontam para a fuga dos sentidos. E ainda, podem fazer trabalhar a manutenção da memória presente no imaginário social. No discurso jornalístico, a denominação constrói uma ilusão de que os sentidos são únicos e transparentes e que evidenciam a realidade.

Veremos nas análises como as denominações organizam discursos sobre a escola, nos quais ela surge como lugar de assistencialismo mobilizado pelo interdiscurso da FD dominante.

### ***2.3.2 Memória e acontecimento***

Para Achard (2015[1983]), a memória é constituída por meio da materialidade discursiva. Com o surgimento do acontecimento, os implícitos (memorizados) são acionados e irão intervir na interpretação. Dessa forma, o implícito, fazendo trabalhar o imaginário, atua no preenchimento de lacunas, (re)construindo formas por meio de paráfrases. Segundo o referido autor, para atribuir sentido a uma unidade formal, é necessário considerar suas repetições e, também, considerar que estas apresentam uma regularidade que, por sua vez, está situada *sob* um jogo de força.

No entanto, essa regularização pode vir a desfazer-se diante do acontecimento discursivo novo, isso porque o acontecimento provoca um deslocamento dos implícitos encontrados na regularização anterior. A questão da memória<sup>26</sup> permite compreender o imaginário e seus efeitos, desautomatizando-os, tendo em vista a compreensão das repetições e das diferenças pelas quais passam os sentidos. Na esteira de Pêcheux (2015[1983]), o trabalho com a memória discursiva se constitui:

como uma estruturação de materialidade complexa, tensionada numa dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 2015[1983], p. 45-46).

Desse modo, discorrer sobre essa relação entre a memória e o acontecimento é evidenciar a dialética histórica resultante da tensão e disputa de poder, entre o que é lembrado e o que é esquecido, o que pode ser dito ou pode ser silenciado, determinando tanto o que

---

<sup>26</sup> Referimo-nos a algo que sempre fala antes, alhures, em outro lugar. Trata-se de uma esfera coletiva e social que (re)produz a emergência de condições necessárias para o processo interpretativo.

ganha estabilização nas redes de memória quanto o que se desloca, fazendo surgir novas regiões de filiação dos sentidos.

Nesse sentido, Mariani (1998) considera que, ao analisar a produção e a repetição de certos efeitos de sentidos, é possível reconstruir o cenário das regularidades discursivas. Isso porque os sentidos cristalizados na memória discursiva são necessários para que o dizer possa “fazer sentido” e assim identificar a irrupção de um acontecimento. Existe, portanto, um jogo de força entre a memória e o acontecimento que pode gerar a manutenção da regularização do implícito ou pode provocar uma “desregulação” na rede de implícitos, visto que o “acontecimento discursivo novo [...] vem perturbar a memória” (PÊCHEUX, 2015[1983], p. 46).

De acordo com Courtine (2014), a memória possui existência histórica em enunciados de práticas discursivas reguladas pelo Estado, como aparelho ideológico, por meio de documentos oficiais. Ao se repetir, os sentidos se cristalizam, organizando-se em redes discursivas que garantem a repetibilidade de saberes. Contudo, é também por meio da repetição, que os sentidos podem se modificar e até, de acordo com as condições de produção, receber novas formulações que acabam por atualizar a rede de memórias, constituindo o deslizamento de sentidos. Dito de outra forma, é quando um efeito de sentido é tomado por outro.

Seguindo esse raciocínio, buscaremos empreender um trabalho com a narrativa visando a compreender como e por que certos sentidos ganham visibilidade em relação aos demais, em quais condições isso ocorre fazendo com que o sentido se historicize, diante da necessidade do sujeito de apagar as diferenças de sentido, domesticando-o, em busca de transparência e de univocidade. Pretendemos fazer isso a partir da noção de narrativa, compreendida por Orlandi (2017, p. 78) “como a maneira pela qual uma memória se diz em processos identitários, apoiados em modos de individuação do sujeito, afirmando/vinculando (seu pertencimento) sua existência a espaços de interpretação determinados, consoantes a específicas práticas discursivas”.

Além da memória discursiva, em que o interdiscurso é “‘algo que fala’ sempre ‘antes, em algum lugar e independentemente’” (PÊCHEUX, 2014[1975], p. 149), Orlandi (2010) ressalta o conceito de memória institucional ou memória de arquivo como sendo “aquela que não esquece, ou seja, a que as Instituições (escola, museu, políticas públicas, rituais, eventos etc.) praticam, alimentam, normatizando o processo de significação” e que se materializam em documentos que contribuem no processo de individualização dos sujeitos pelo Estado.

(ORLANDI, 2010, p. 9). Assim, o gesto de interpretação não é um mero gesto de decodificação, mas é determinado por dois aspectos:

a. a memória institucionalizada (o arquivo), o trabalho social da interpretação onde se separa quem tem e quem não tem direito a ela; b. a memória constitutiva (o interdiscurso), o trabalho histórico da constituição do sentido (o dizível, o interpretável, o saber discursivo) (ORLANDI, 2015, p. 45-46).

Portanto, podemos dizer que a interpretação acontece na relação entre a memória de arquivo e o interdiscurso. Como resultado pode-se obter tanto a estabilização como o deslocamento dos sentidos. Outra grande contribuição de Orlandi para os estudos discursivos é a noção de memória metálica, termo formulado por ela para se referir à memória produzida pelas novas tecnologias de linguagem, “memória da máquina, da circulação, que não se produz pela historicidade, mas por um construto técnico (televisão, computador, etc.)” (ORLANDI, 2010, p. 9). É a memória ilimitada que trabalha com a quantidade, que não historiciza, trazendo consigo uma ilusão de memória infalível. Temos ainda, a memória digital postulada por Dias (2018), que seria o lugar da contradição, onde a memória escapa, quebrando o ciclo da repetição formal (memória metálica) para se inscrever no interdiscurso (memória discursiva).

No material por nós analisado, a memória discursiva retomada configura-se por um já-dito da escola *presencial* que conhecíamos antes da pandemia da Covid-19, do seu modo de funcionamento antes da obrigatoriedade do distanciamento social, no qual professores e alunos encontravam-se para as aulas em um mesmo local e espaço. Queremos compreender como o acontecimento, atravessado pelas relações de poder em cuja tessitura o jogo da história se enlaça com a língua, desregula essa memória de escola, de conceitos pré-construídos acerca de sua função social e modifica a relação com o aprendizado.

## 2.4 Ideologia

Para Pêcheux, ideologia não é ideia, mas força material. Portanto, a materialidade linguística é constituída no processo de interpretação ideológica. Sendo a ideologia responsável pela constituição dos indivíduos em sujeito (PÊCHEUX, 2014 [1975]). Cabe ressaltar que há uma instância jurídica, política e econômica (de forma inconsciente) que atua junto com a ideologia, produzindo efeitos no processo de (re)produção e transformação das

relações de produção. Sobre a interpelação ideológica, Pêcheux e Fuchs (2014 [1975], p. 162, grifos dos autores) afirmam:

A modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção consiste no que se convencionou chamar *interpelação*, ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja *conduzido*, sem se dar, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a *ocupar o seu lugar* em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção [...].

Althusser (1980 [1969]), em sua teoria das ideologias, traz o conceito de ideologia, além de definir e caracterizar os aparelhos ideológicos de Estado (AIE), estabelecendo relação à teoria marxista. Sendo os AIE ponto nodal da teoria althusseriana, apresentam-se como instituições responsáveis pela reprodução da ideologia dominante, segundo o referido autor, como o AIE: i) religioso (constituído por Igrejas); ii) escolar (o sistema das escolas públicas e particulares); iii) familiar; iv) jurídico; v) político (o sistema político, abrangendo os partidos); vi) o sindical; vii) o da informação (mídia, imprensa, rádio, televisão, etc.) e; viii) o cultural (literatura, artes, esportes etc). O modo de funcionamento dos AIE ocorre por meio da ideologia da classe dominante que eles reproduzem. Diferentemente do aparelho repressivo do Estado (ARE) que funciona pela “violência”, prevalecendo a repressão e, de modo secundário, a ideologia. As relações de desigualdade-subordinação entre os AIE constituem o cenário da luta ideológica de classes, possibilitando a reprodução/transformação das relações de classe. É importante ressaltar que são os aparelhos de poder, incluídos aí os AIE, que regem a memória coletiva.

O filósofo marxista propõe ainda duas teses. Na primeira, “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1980 [1969], p. 77), isto é, os indivíduos representariam não o mundo real, mas a relação deles próprios com suas condições de existência. O fato é que “a ideologia não é ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo. Linguagem e mundo se refletem no sentido da refração, do efeito imaginário de um sobre o outro” (ORLANDI, 2015, p. 45). Na segunda, a ideologia é proposta como algo material: no que se refere a um único sujeito, “suas ideias são actos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais que também são definidos pelo aparelho ideológico material de que revelam as ideias desse sujeito” (ALTHUSSER, 1980 [1969], p. 88-89, grifos do autor).

Outra proposição relevante para o nosso estudo é a que trata a ideologia como responsável pela interpelação do indivíduo em sujeito, decorrente daí que o efeito é o da

evidência do sentido e a ilusão do sujeito como origem do que diz, produzindo o efeito de transparência da linguagem. Para Althusser (1980 [1969], p. 94),

a categoria de sujeito só é constitutiva de toda a ideologia na medida em que toda a ideologia tem por função (que a define) «constituir» os indivíduos concretos em sujeitos. É neste jogo de dupla constituição que consiste o funcionamento de toda a ideologia, pois que a ideologia não é mais que o seu próprio funcionamento nas formas materiais da existência deste funcionamento.

Sendo assim não existe ideologia sem sujeito, nem sujeito sem ideologia. Ainda segundo esse autor, é nos AIE que a ideologia se realiza, é instaurada e se torna dominante (ALTHUSSER, 1985 [1969]). Nessa perspectiva, ideologia e inconsciente encontram-se ligados materialmente (pela linguagem). Pêcheux (2014[1978]), repensando a articulação da teoria do discurso com a Psicanálise, assegura que “a ordem do inconsciente não coincide com a da ideologia, o recalque não se identifica nem com o assujeitamento nem com a repressão, mas isso não significa que a ideologia deva ser pensada sem referência ao registro do inconsciente” (PÊCHEUX, 2014[1978], p. 278).

É interessante aprofundar essa aproximação, explicitando a relação sujeito/Sujeito constitutivo da interpelação ideológica. O sujeito ideológico se desdobra em *um sujeito singular*, tomado na evidência empírica de sua identidade (‘este sou eu!’) e de seu lugar (‘é verdade, eu estou aqui, trabalhador, patrão, soldado!’) e num *Sujeito universal*, Grande Sujeito que, sob a forma de Deus, ou da Justiça, ou da Moral, ou do Saber etc., veicula a evidência de que ‘é assim’, sempre e em toda parte, e que é mesmo assim. (PÊCHEUX, 2014[1984], grifos do autor).

A AD nomeia de posição-sujeito às diferentes posições que o sujeito pode assumir em um discurso. Já a relação de identificação que ocorre entre o sujeito que enuncia e o “sujeito universal” é a forma-sujeito (PÊCHEUX, 2014[1975]). Surgem daí diferentes efeitos de desdobramento, resultante da interpelação ideológica, os quais Pêcheux (idem) designou como efeitos de identificação, de contraidentificação e de desidentificação. Na identificação, ocorre a superposição do sujeito do discurso com o Sujeito universal, de maneira que a tomada de posição do sujeito encontra-se alinhada com a ideologia dominante. No segundo desdobramento, contraidentificação, há uma não-coincidência com o Sujeito universal. Isto porque o sujeito questiona os saberes da FD dominante fazendo surgir uma nova posição sujeito em uma mesma FD. Na desidentificação, o sujeito desidentifica-se com a FD e a forma sujeito em que se encontra e migra para uma FD adversa à sua forma sujeito. Vale ressaltar, que isso corre de forma inconsciente e independente da vontade do sujeito.

Estamos considerando, como propõe Courtine (2014[1982]), que a FD tem caráter heterogêneo (em si mesma), pois dentro de uma mesma FD encontramos diferentes posições-sujeitos, com diferentes modos de identificação. Isso faz com que diferentes indivíduos numa relação com o sujeito do saber de uma mesma FD e constituídos sujeitos ideológicos possam ocupar a mesma posição ou posições diferentes. Uma FD passa por incessantes reconfigurações ao incorporar elementos da exterioridade que nela irão organizar sua repetição ou, ainda, produzir o apagamento em função das questões de luta ideológica. Isso porque suas fronteiras são instáveis, favorecendo a heterogeneidade em que o mesmo e a diferença relacionam-se, surgindo, então, a contradição. Diante desses desdobramentos, Pêcheux (2014[1984]) propõe a noção de resistência, uma vez que o ritual da interpelação ideológica apresenta fissuras que produzem falhas no ritual ideológico. Portanto, o sujeito não está determinado a permanecer identificado a um mesmo campo de saber.

O fato é que toda prática discursiva está inserida no “[...] complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas”, conforme nos lembra Pêcheux (2014[1975] p. 197), isto é, as FD mantêm entre si relações dissimétricas, constituindo-se como o lugar de “recobrimento-reprodução-reinscrição ou um trabalho politicamente e/ou cientificamente produtivo” (PÊCHEUX, *idem*). Além disso, o sujeito discursivo não é um senhor centrado, dono de suas vontades, mas um sujeito dividido (político) que sofre a interpelação do inconsciente e da ideologia. Trataremos a respeito dessa relação mais adiante, na seção 2.6.1, intitulada A questão do sujeito.

A perspectiva à qual nos filiamos propicia olhar para a língua, mas também ir além disso, e observar o funcionamento dos elementos linguísticos sob à luz da ideologia com a finalidade de mostrar a não transparência dos sentidos mediante à incompletude da linguagem: “A ordem simbólica, configurada pelo real da língua e pelo real da história, faz com que tudo não possa ser dito e, por outro lado, haja em todo dizer uma parte inacessível ao próprio sujeito” (ORLANDI, 1996, p. 63).

## **2.5 O Discurso Digital**

Estávamos diante de um contexto em que as mídias digitais se tornaram protagonistas da/na forma de a escola não interromper o processo de ensino durante a pandemia, o que demonstra a força que essas mídias podem exercer na constituição do sujeito e dos sentidos, em relação à política, à formação social, aos laços sociais. Isso porque as mídias digitais

oportunizaram novas formas do sujeito significar-se e significar também as relações com a sociedade e o saber.

Na concepção de Dias (2016b), na atual sociedade, sentidos são constituídos por meio do discurso digital. Conforme a autora, são perceptíveis as mudanças discursivas com o avanço das tecnologias digitais, sendo o discurso o objeto teórico e o digital o espaço de análise. É importante ressaltar que o discurso constituído pela materialidade linguística produz sentidos para e por sujeitos. Estamos concebendo o digital, a partir de Dias (2018, p. 28), como “condição de produção político-ideológica do discurso” e não um simples meio de (re)produção de discurso, levando em conta os aspectos de constituição, de formulação e de circulação. A autora ainda acrescenta que, no digital, circunstância e enunciação não se separam e que a tecnologia digital não é um mero suporte, ao contrário “ela faz parte dos modos de existência dos sujeitos e, portanto, da produção de afetos” (DIAS, 2018, p. 73).

Interessa-nos aquilo que escapa à re-atualização da máquina e sua inscrição no funcionamento digital pelo trabalho do interdiscurso. Por isso, estamos interessados na narratividade, como lugar onde a memória se deixa capturar, pelo modo como ela afeta o sujeito que formula a materialidade textual. Ou seja, a narratividade faz “parte do processo de interpretação e da constituição histórica do sujeito e do sentido”. (ORLANDI, 2017, p. 320).

O jornal lido antes em mãos pode ser acessado em smartphones, *tablets*, *notebooks*, conectados ou não à internet, ou seja, caracterizando a tecnologia discursiva que consiste em “um conjunto de procedimentos, ligados a práticas ao mesmo tempo intelectuais e materiais, que permitam a coletivização e a transmissão dos pré-discursos” (PAVEAU, 2007, p. 325), isto é, a discursivização da língua num meio tecnológico.

Retomemos o questionamento apresentado no capítulo introdutório: discursivamente, que mudança(s) o digital produz na escola? Qual o efeito disto tudo para a educação? Buscamos compreender por meio da análise do discurso jornalístico que circula pelo digital, a narratividade no funcionamento da memória discursiva tendo em conta a historicidade e a materialidade do discurso acerca da escola. Pudemos observar que há coisas a saber sobre a escola, porém no trabalho da memória afetada pelo fato histórico e pelas narratividades que esse fato disponibiliza, ocorre uma reorganização imaginária do que se sabe sobre a escola.

Não podemos deixar de enfatizar que as instituições de ensino são mecanismos das relações de poder que constituem o político e, como tal, dividem os sujeitos (ricos, pobres, homens, mulheres etc.). Pois é a escola espaço de direito, de disputa, de luta e de contradição. Discursivamente falando, o político simboliza as diferenças sociais afetadas de valores pela ideologia.

### ***2.5.1 Os três momentos: constituição, formulação e circulação***

Conforme Orlandi (2012), há três momentos inseparáveis do ponto de vista da significação da linguagem: constituição, formulação e circulação dos sentidos. É importante ressaltar que os dizeres se situam no ponto de encontro entre a memória (constituição) e a atualidade (formulação) e dessa relação surgem os sentidos. O momento da constituição corresponde à memória do dizer, que compreende todos os dizeres já ditos e esquecidos. Ainda segundo a referida autora, “formular é dar corpo aos sentidos” (ORLANDI, 2012, p 09), ou seja, trata-se do momento em que o indivíduo se constitui em sujeito pela/na linguagem, inscrito na história para significar e, assim, o corpo do sujeito encontra-se ligado ao corpo das palavras. Portanto, a formulação corresponde ao:

momento em que o sujeito diz o que diz. Em que se assume autor. Representa -se na origem do que diz com sua responsabilidade, suas necessidades. Seus sentimentos, seus desígnios, suas expectativas, sua determinação. Pois, não esqueçamos, o sujeito é determinado pela exterioridade mas, na forma-sujeito histórica que é a do capitalismo, ele se constitui por esta ambiguidade de, ao mesmo tempo, determinar o que diz. A formulação é o lugar em que esta contradição se realiza. Ela é o acontecimento discursivo pelo qual o sujeito articula manifestadamente seu dizer. Dá o contorno material ao dizer instaurando o texto (ORLANDI, 2012, p. 10).

É na formulação que a linguagem ganha vida, que o discurso se materializa atualizando a memória discursiva pela textualização. Já a constituição corresponde aos trajetos dos dizeres, o que implica o contexto histórico-ideológico e, nós acrescentamos, o modo como o sujeito é afetado pelo inconsciente.

Trabalhar com a materialidade digital exige não esquecer de considerar sua inscrição histórica, a responsabilidade pela produção do efeito de completude e de transparência que dá a ela (materialidade) a ilusão de algo que nunca falha (memória metálica). Dessa forma, temos a circulação, que seria o “meio” pelo qual o discurso pode se fazer presente. Ocorre que as questões que envolvem a formulação e a circulação se sobrepõem quando se trata do discurso digital. Dias (2018, p. 33) ressalta que “o que sustenta a formulação de dizeres no digital é sua circulação”.

No que diz respeito ao discurso digital, é importante observar que o elemento da “circulação se sobressai ao da formulação e ao da constituição no processo de produção dos discursos e do conhecimento, pela maneira como a noção de informação se discursiviza em



nossa sociedade” (DIAS, 2018, p. 43). Assim, os valores, comportamentos e atitudes são (re)definidos e (re)produzidos pelo discurso jornalístico, devendo-se destacar que as mídias tradicionais, como a televisão, o rádio e o jornal impresso, por exemplo, perderam espaço para a internet, que agrega as mais diferentes formas de comunicação, onde a informação é facilmente alcançada, além de circular rapidamente e sem barreiras geográficas. Com isso, os citados meios de comunicação precisaram se reinventar e podem ser encontrados atualmente em suas versões digitais, podendo também serem acessados via internet.

Nesta perspectiva, “os sentidos não são indiferentes à matéria significativa” (ORLANDI, 1996, p. 12), portanto, é preciso considerar o digital em sua opacidade. E, ainda, que o discurso de escrita, tal como o discurso jornalístico, possui uma normatização específica e historicizada; portanto, ao ser transposto para o ambiente digital, ele é acometido por uma sobredeterminação de uma normatização tecnológica que afeta tanto a formulação quanto a circulação desses discursos (GALLO, 2017). Nesse ambiente digital, tanto a formulação ocorre concomitante ao acontecimento dos fatos quanto a interação com leitor é quase em tempo real. E o leitor comenta/produz interpretações concomitantemente ao outro leitor. Essa sobredeterminação do digital afeta sentidos.

### **2.5.2 O discurso jornalístico**

Na esteira de Mariani (1998), concebemos o discurso jornalístico como uma modalidade de *discurso sobre*. Nessa perspectiva, o sujeito enunciador (jornalista) gera um efeito de distanciamento em relação àquilo que é falado, como se fosse um narrador que não se envolve com a questão e, portanto, pode opinar a respeito. Os *discursos sobre* provocam um efeito de homogeneidade da memória operando na institucionalização dos sentidos.

A imprensa assume o papel de falar *sobre* o mundo, deixando-o mais compreensível para os leitores. Para isso, o jornalista faz uso de estratégias discursivas, tais como: “nomeia, produz explicações, enfim, ‘digere’ para os leitores aquilo sobre o que se fala” (MARIANI, 1998, p. 60). Assim, o discurso jornalístico cria a ilusão de causas e consequências, ordenando o mundo e os sentidos dos fatos ocorridos. O jornal assume, portanto, a função de relatar os fatos como se apresentam, em nome de uma convicção de que é possível fazê-lo de maneira *objetiva, neutra e imparcial*. De maneira que se apaga para o leitor que o discurso jornalístico deriva de redes de filiações de sentidos às quais ele não tem acesso. Trata-se, segundo Mariani (2006, p. 33-34):

de uma prática discursiva que atua na construção e reprodução de sentidos, prática essa realizada a partir de um efeito ilusório da função do jornal como responsável apenas por uma transmissão objetiva de informações. O discurso jornalístico constrói-se, dessa forma, com base em um pretense domínio da referencialidade, pois baseia-se em uma concepção de linguagem que considera a língua como instrumento de comunicação de informações. Decorrem daí vários efeitos constitutivos dos sentidos veiculados como informações jornalísticas: objetividade, neutralidade, imparcialidade e veracidade.

Deste modo, a imprensa exerce controle do imaginário político, produzindo uma unicidade de sentido, esvanecendo as relações de força existentes. Ao fazer isto, ela silencia outras possíveis versões, estabelecendo a sua versão como única, legítima e institucionalizada. É o real da língua manipulado por sentidos normatizados e estabilizados, ao mesmo tempo em que sofre transformações por meio do trabalho de interpretação.

Na perspectiva discursiva, o sentido é sempre dividido assim como a sociedade capitalista, isto é, não é igual para todos. A sociedade é formada por relações de força que advêm da maneira como os sujeitos são individuados pelo Estado e, também, da simbolização das questões político-sociais (ORLANDI, 2004). É este o caráter político da construção dos sentidos, o político e o linguístico se articulam por meio da repetição e se definem como dominantes. De tanto repetir, abrem possibilidade para o sentido outro. A questão dos sentidos tem a ver, também, com a condição do sujeito, dividido em si; portanto, a interpretação do sujeito é resultante de um processo inconsciente de identificação a uma posição-sujeito, entre as diversas posições que o sujeito pode assumir num discurso.

Pêcheux (2014 [1983]) alerta contra a necessidade de termos um “mundo semanticamente normal”, ou seja, normatizado. E acrescenta que seguimos sem notar que a necessidade da normalidade e estabilidade são impostas pelo Estado:

[...] esta necessidade de fronteiras coincide com a construção de laços de dependência face às múltiplas coisas-a-saber, consideradas como reservas de conhecimento acumuladas, máquinas de saber contra as ameaças de toda a espécie: o Estado e as instituições funcionam o mais frequentemente – pelo menos em nossa sociedade – como polos privilegiados de resposta a esta necessidade ou a essa demanda (PÊCHEUX, 2014 [1983]) p. 34).

No processo discursivo jornalístico, os sentidos são textualizados como se o sujeito-leitor estivesse compartilhando a cena narrada (na notícia), provocando uma forma de identificação com discurso jornalístico ou com o assunto tratado. Este funcionamento discursivo possibilita a interpelação dos sujeitos, de modo a mantê-los alinhados à política institucional do jornal. Não podemos esquecer que a mídia tem papel fundamental na memória social, visto ser ela responsável, também, pela naturalização de certos sentidos e o

silenciamento de outros. Assim, de um lado temos os sentidos naturalizados que se tornam comuns, hegemônicos; de outro lado, temos os sentidos silenciados, o que não quer dizer que eles deixem de existir, mas apenas que ficam em estado de latência.

Ademais, o que sustenta a suposta informatividade jornalística é o pressuposto de que, na relação entre jornais e leitores, há uma necessidade social de tomar conhecimento dos fatos relatados. Há um imaginário constituído de que se uma notícia é veiculada no jornal, ela é verdadeira. Em tempos de *Fake News*, a imprensa representa a fonte de informação confiável. Por exemplo, o grupo Globo criou a seção *Fato ou Fake* cujo objetivo é apurar notícias falsas veiculadas na internet. Para isso, conta com jornalistas de grandes veículos como *Época*, *Extra*, *G1*, *CBN*, *TV Globo*, *GloboNews*, *Jornais O Globo* e *Valor Econômico*. Existem, ainda, outros sites especializados nesse tipo de verificação: Agência Lupa (ligada à *Folha de S. Paulo*), *Fake Check* (da USP) entre outros. E assim, a ilusão de evidência se impõe sobredeterminada pela ideologia.

A imprensa é um AIE de informação responsável por embutir em todos os cidadãos “doses cotidianas de nacionalismo, chauvinismo, liberalismo, moralismo etc.” como afirma Althusser (1980, p. 63), por isso o jornal se alinha ao poder dominante que, na maioria das vezes, está ocupando o poder político. Dessa maneira, leitores e jornalistas encontram-se:

enquadrados nos domínios de pensamento de sua época, ficando imersos em uma agenda (organizada pelos ‘donos’ do jornal) previamente constituída por interpretações legitimadas, ou já tomadas como socialmente consensuais, ou que virão a se tomar consenso por força, exatamente, dos efeitos produzidos pela própria imprensa. É possível afirmar, então, que há uma ritualização ideológica presente no discurso jornalístico, entendendo ritualização aqui como uma forma de manutenção e repetição de determinados sentidos (MARIANI, 2006, p. 34).

Essa prática jornalística promove o apagamento para o leitor de como são selecionadas as notícias, da tomada de decisão que envolve o processo de construção das manchetes. Ademais, o discurso jornalístico ocupa um lugar de credibilidade no imaginário, em que as interpretações de acontecimentos são tomadas como verdade. Deste modo, a imprensa impõe sua versão dos fatos, como sentido legitimado e institucionalizado. Mariani (1998) ressalta que a noção de informação no jornalismo decorre das leis que instituem a liberdade de imprensa. Assim, informar, comunicar e noticiar são ações que sofrem controle exterior (por parte do Estado e do sistema jurídico) e interior (por parte do próprio jornalismo). Este controle provoca a ilusão da garantia de objetividade e neutralidade que “garantiria também a imprensa como digna de fé” (MARIANI, 1998, p. 73).

## 2.6 A questão do sujeito

Os textos que Pêcheux assina como Thomas Herbert trazem clara referência à psicanálise, tratando de uma teoria geral das ideologias, estabelecendo ligações com o inconsciente freudiano. No entanto, em seu livro *Análise Automática de Discurso*, de 1969 (AAD69), Pêcheux faz apenas uma breve menção à psicanálise, devido a questões de política acadêmica vivenciadas naquele momento. Mariani (2008) acrescenta que isso se justifica “também pelo desconcerto que a entrada em cena do conceito de inconsciente articulado ao conceito de real provoca” (MARIANI, 2008, não paginado).

Mais tarde, Pêcheux e Fuchs (2014[1975]) escrevem o texto *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas*. Nesse texto, fruto de reflexões após várias observações e críticas, os autores retomam alguns pontos, trazendo algumas reformulações, propondo uma atualização da AAD69. Dessa maneira, fazem questão de explicar que o campo epistemológico de base da AD mobiliza três grandes regiões de conhecimento: o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso, e que estas se encontram “atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica)” (PÊCHEUX; FUCHS, 2014[1975], p. 160).

Ainda nesse mesmo texto, os autores mobilizam a discussão sobre o esquecimento. O conceito de esquecimento 1, que diz respeito à subjetividade referente à linguagem, em que o sujeito acredita ser a origem dos sentidos, ocorre de forma inconsciente; o esquecimento 2 diz respeito ao fato de o sujeito acreditar que o que ele diz só poderia ser dito daquela maneira e não de outra, isso porque ele é afetado pela ilusão de existir uma relação direta entre a palavra e a coisa (existente no mundo).

No livro *Les Vérités de La Palice* (Semântica e discurso), publicado em 1975, Pêcheux deixa evidenciada a noção de inconsciente da Psicanálise:

[o] inconsciente é o discurso do Outro", podemos discernir de que modo *o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico* estão materialmente ligados, sem estar confundidos, no interior do que se poderia designar *como o processo do Significante na interpelação e na identificação*, processo pelo qual se realiza o que chamamos as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção. (PÊCHEUX, 2014[1975], p. 124-125, grifos do autor).

É a condição do sujeito, portanto, ser clivado pelo inconsciente (não-saber) que sofre um *assujeitamento* ideológico (tomada de posição). Trata-se de um sujeito que não apenas reproduz as relações de produção, mas que também pode transformá-las, saindo do ciclo reprodução/repetição.

No anexo III<sup>27</sup> – *Só há causa daquilo que falha ou o inverno francês: início de uma retificação* (de 1978), Pêcheux aprofunda a relação da Psicanálise com a Linguística e retoma a questão da ideologia. Dessa forma, ele intervém na tensão teórica estabelecida pela articulação do Marxismo, da Psicanálise e da Linguística. Neste texto, o autor faz um retorno à definição de sujeito pleno posto em *Les Vérités de La Palice*, fazendo uma incursão em Lacan (1979[1964]) para retificar o conceito de sujeito:

Só há causa daquilo que falha (J. Lacan). É nesse ponto preciso que ao platonismo falta radicalmente o inconsciente, isto é, a causa que determina o sujeito exatamente onde o efeito de interpelação o captura: o que falta é essa causa, na medida em que ela se ‘manifesta’ incessantemente e sob mil formas (o lapso, o ato falho etc.) no próprio sujeito, pois os traços conscientes do significante não são jamais ‘apagados’ ou ‘esquecidos’, mas trabalham sem se deslocar, na pulsação sentido/*non-sense* do sujeito dividido. (PÊCHEUX, 2014[1978], p. 277).

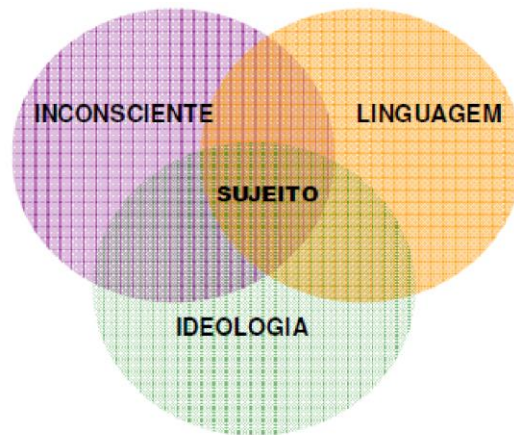
Pêcheux (2014[1978]) reconhece o registro do inconsciente como aquilo que cliva o sujeito, que produz ruptura, causa dispersão e que tem funcionamento exterior à ideologia, mas com ela mantém uma relação por meio da materialidade. Dessa maneira, o sujeito discursivo, para a AD, não é substância, não está na carne, mas, sim, no discurso. O autor ainda complementa: “e se, em outro plano, a revolta é contemporânea à linguagem, é porque sua própria possibilidade se sustenta na existência de uma divisão do sujeito, inscrita no simbólico” (PÊCHEUX, 2014[1978], p. 279).

Tomando como inspiração o nó borromeano de Lacan, já mencionado anteriormente, que trata da tríade real/imaginário/simbólico, Ferreira (2010) formulou a seguinte figura, numa tentativa de simbolizar o lugar do sujeito no entremeio das três noções de linguagem/ideologia/inconsciente.

---

<sup>27</sup> Esse texto encontra-se no livro *Les Vérités de La Palice* cuja tradução brasileira chama-se *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, de Pêcheux.

Figura 3 - Lugar do sujeito no entremeio de linguagem/ideologia/inconsciente



Fonte: Ferreira (2010, p. 20).

Na representação acima, o sujeito ocupa a posição de intersecção dos três campos, sendo afetado por eles ao mesmo tempo em que imprime um furo em cada um, além de caracterizar uma relação de (inter)dependência, em que, de acordo com Ferreira (2010, p. 21), estaria “o furo da linguagem, representado pelo equívoco; o furo da ideologia, expresso pela contradição, e o furo do inconsciente, trabalhado na psicanálise”, imprimindo a incompletude. E essa falta, tanto para o sujeito quanto para a língua, gera o lugar do (im)possível, isto é, o “real da língua”, ou seja, a incompletude abre espaço para que o sentido possa deslizar, ficar à deriva. Consequentemente, essa falta “vai acabar tornando-se o lugar do possível para o sujeito desejante e para o sujeito interpelado ideologicamente da análise do discurso” (FERREIRA, 2010, p. 22).

O atravessamento da Psicanálise, no campo epistemológico da AD, configura-se, portanto, por meio da concepção de sujeito clivado pelo inconsciente e “assujeitado” pela ideologia, sendo, ainda, um sujeito dividido sócio historicamente. É interpelado pela linguagem, dividido e estruturado nessa interpelação. Desse modo, há sobre o sujeito uma injunção social de significar e a significar-se sem que ele possa se dar conta dessa injunção. Desse modo, sujeito e sentido são sempre contraditórios. Essa contradição, escapa ao controle do sujeito e materializa-se em elementos linguísticos (ou não) produzidos por ele. E assim, temos acesso ao funcionamento da linguagem, incluindo a ideologia, o real da história e o real do inconsciente.

Nesse sentido, não se trata de um sujeito centralizado, nem origem do sentido, visto que tanto o sujeito quanto o sentido são estabelecidos por uma estrutura. Segundo Magalhães e Mariani (2011, p. 128),

O tornar-se humano supõe necessariamente a inscrição em uma estrutura linguística pré-existente que tem um funcionamento próprio, por um lado, e que porta uma produção de sentidos já constituídos na historicidade, no contexto sócio-cultural e na memória por outro.

Assim, a nossa existência ocorre posteriormente à linguagem; ao entrarmos na linguagem, ligamo-nos aos efeitos da língua como trabalho do simbólico. Assim, quando isso ocorre, passamos à condição de sujeitos, afetados pelo inconsciente, interpelados pela ideologia e individualizados pelo Estado (através de instituições e discursos). Nesse processo, são as “formações imaginárias que funcionam na hierarquização em que se praticam as relações de forças e de sentidos, tudo isto constituindo as condições de produção em que se dá a divisão entre sujeitos nessa sociedade, e os processos de constituição de suas identidades” (ORLANDI, 2014, p. 34). Portanto, o sujeito não é origem dos sentidos, nem está centrado em si.

A entrada do sujeito na estrutura da linguagem é marcada pelo recalque originário do significante mestre que captura o humano para a subjetividade, em que “falta um significante que diga (de modo definitivo) para o sujeito o que ele é” (MAGALHÃES; MARIANI, 2011, p. 130). Essa falta constitui-se como desejo, na busca constante em preencher a falta que lhe é constitutiva, há o sujeito desejante, que não cessa de desejar. No entanto, vale ressaltar que o desejo aqui tratado é de ordem simbólica, a busca do sujeito em tamponar a falta nunca é alcançada.

Ademais, para compreender melhor o sujeito do inconsciente, é importante mobilizar a noção de afeto que, para Lacan (1962), “está sempre ligado àquilo que nos constitui como sujeito desejante, em nossa relação: com o outro nosso semelhante; com o Outro, como lugar do significante, e, portanto, da representação; com o objeto causa de nosso desejo, o objeto a” (CHEMAMA, 1995, p. 11). Enfim, a totalidade e a completude são ilusões.

## **2.7 A escola como AIE**

Althusser (1980 [1969]) destaca a escola como sendo um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, pois seria o grande regulador e controlador das massas. Para o autor, o AIE escolar é responsável por “inculcar” nas crianças, durante anos, saberes práticos da ideologia dominante, além de estabelecer os papéis que a criança deve desempenhar na sociedade de classes. A escola é também responsável por promover a reprodução da divisão

social e a aceitação da exploração. Tudo isso por trás da representação de que ela seria um lugar neutro, “sem” ideologia, e da ilusória liberdade das crianças, dos pais e dos professores.

São os aparelhos de poder, entre eles a escola, responsáveis por formar a memória coletiva da sociedade. São eles que

dividem os que estão autorizados a ler, a falar e a escrever (os que são intérpretes e autores com obra própria) dos outros, os que fazem os gestos repetidos que impõem aos sujeitos seu apagamento através da instituição. Seja essa instituição a igreja, o Estado, a empresa, o partido, a escola etc. Em todo discurso podemos encontrar a divisão do trabalho de interpretação, distribuídos pelas diferentes posições dos sujeitos: o padre, o professor, o gerente, o líder sindical, o líder partidário etc. E há uma enorme produção de textos (falados ou escritos) que trabalham essa divisão: regimentos, constituições, panfletos, livros didáticos, programas partidários, estatutos etc. Os sentidos não estão soltos, eles são administrados (ORLANDI, 1996, p. 96).

Dessa maneira, o AIE escolar ocupa um lugar privilegiado no modo de produção capitalista. Nenhum outro AIE possui obrigatoriedade de frequência por tanto tempo quanto a escola. Frequentam a escola crianças de todas as classes sociais, do maternal ao ensino médio. Muitas delas vão ser operárias (entrar na produção), uma outra parte que consegue avançar nos estudos, assume cargos pequenos e médios empregos. Uma pequena e última parte vai atuar como agente de exploração. Assim, não interessa às classes dominantes que todas as classes sociais tenham acesso ao ensino superior, pois desse modo assegura-se a manutenção e a reprodução da divisão social. As classes dominadas continuariam a desempenhar o papel de exploradas, num sistema social já pré-definido. Nesse sentido, “não se educa para inserção do sujeito em um mundo do conhecimento, mas capacita-se esse sujeito para o mercado e o trabalho” (ORLANDI, 2017, p. 239).

O modelo educacional vigente foi pensado visando à educação para o trabalho, para formar o operário da fábrica. O AIE escolar é um espaço atravessado por vários discursos tais como o pedagógico, o científico, o familiar e o religioso. A educação possui relação direta com o desenvolvimento econômico, constituindo-se como um problema econômico na perspectiva neoliberal. Na educação, a política neoliberal se mostra por meio do sucateamento das escolas públicas, o descompromisso do Estado enquanto responsável por manter a educação pública, o corte de recursos, a ausência de investimentos na estrutura física, não oferta de formação continuada e no baixo salário dos professores.

Sabemos que a escola é a instituição responsável por organizar o conhecimento no meio social, que é vista pela sociedade como um lugar de neutralidade. Não lhe é permitido assumir posicionamentos políticos-ideológicos visto que sua missão seria a de ensinar ou



transmitir o saber científico. Contudo, do ponto de vista discursivo, a escola “deve propiciar as condições de produção para que o sujeito escolar se constitua no lugar autorizado da língua” (PFEIFFER, 2011, p. 241), ou ainda, a escola tem o papel de formar sujeitos pelo seu discurso.

Nesse sentido, o papel do professor é o de proporcionar aos seus alunos meios para que eles discutam as condições de produção dos diversos discursos, de maneira que os outros sentidos venham a ser observados e que esses alunos possam se deslocar e ocupar outra posição-sujeito. Logo, a escola é esse local de reprodução/transformação e resistências. Dito de outra forma, é um espaço político-social, tal qual “surge o imprevisível contínuo, porque cada ritual ideológico continuamente se depara com rejeições e atos falhos de todos os tipos que interrompem a perpetuação das reproduções” (PÊCHEUX, 2015[1982], p. 115).

Orlandi (2004) ressalta uma importante ponderação a respeito da escola, situando-a como lugar de significação, e acrescenta: “proponho pensar a escola como lugar fundamental de estabelecimento e administração de sentidos para a cidade enquanto instituição, ao mesmo tempo em que a penso como tendo sentidos fortemente atados ao fato de que ela se localiza na cidade” (ORLANDI, 2004, p. 149). Assim, o modo como a escola significa está relacionado ao lugar que ela ocupa, como parte integrante da cidade.

Para melhor compreender o funcionamento discursivo sobre a escola, faz-se necessário lançarmos o olhar para as políticas públicas de ensino, as quais tendem a seguir o mesmo mecanismo que mantém as políticas públicas em geral. Para Pfeifer (2010, p. 85, grifos da autora), “a formulação dessas políticas públicas se sustenta pelo gesto da *adaptação*. Paráfrases discursivas se encontram em gestos de interpretação como o de saneamento, ou ainda, de uma ação humanitária que visa ajudar os desfavorecidos”. Nesta perspectiva, as políticas educacionais têm como premissa que o papel da educação é o de preparar os indivíduos para acompanharem os processos de mudança da sociedade. Caberia à escola, portanto, ensinar o aluno a adaptar-se de acordo com as *competências* exigidas pela sociedade capitalista na realidade na qual ele se encontra inserido.

O ensino, no Brasil, encontra-se fundamentado entre duas vertentes pedagógicas; uma reconhecida como científica ou profissionalizante e outra humanista (no entanto, elas não se recobrem; muitas vezes se opõem). A primeira evidencia a formação cultural e científica, focada nos saberes sistematizados para o desenvolvimento cognitivo, enquanto, na segunda, há a prevalência da valorização das experiências socioculturais com ênfase no cotidiano. Essa organização se baseia na divisão feita ainda na antiguidade em que as formações se baseavam ora na natureza, ora em textos de tradição cultural. Na ideologia dominante, o papel da escola

não é inserir o sujeito em um mundo de conhecimento, mas capacitá-lo para o mercado de trabalho.

A legislação e as políticas de ensino permitem compreender algumas das interpelações dos sujeitos pelo Estado, pelo modo de intervir na ordem do social, na formatação urbana e como comparecem na produção e circulação do conhecimento no país (cf. PFFEIFER, 2010). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, tem como premissa o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores mediante as demandas da vida cotidiana, o exercício da cidadania e a inserção no mundo do trabalho. Desse modo, as práticas de ensino são vinculadas à corrente pedagógica do “aprender a aprender”<sup>28</sup> visando atender as necessidades de formação de uma nova força de trabalho. De modo que as necessidades do mercado de trabalho passaram a determinar as reformas da educação. Nessa relação entre escola e mercado de trabalho, observa-se o movimento de responsabilização do indivíduo por seu sucesso ou fracasso.

É por meio dos documentos oficiais, enquanto práticas discursivas reguladas pelo Estado, que a memória se mostra, normatizando o processo de significação que contribui para o processo de individuação dos sujeitos, como já mencionamos anteriormente. Os sentidos cristalizam-se, organizando-se em redes discursivas que garantem a repetibilidade de saberes. Contudo, é também por meio da repetição que podem surgir novas formulações atualizando a rede de memórias a depender das condições de produção, o que produz o deslizamento de sentidos e, conseqüentemente, um sentido outro.

Uma importante mudança de representação em relação à escola é apontada por Libâneo (2012) como decorrente das reformas educativas neoliberais, iniciadas por volta da década de 1980, a partir das quais a escola deixa de estar assentada no conhecimento para se tornar uma escola que valoriza “formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas” (LIBÂNEO, 2012, p. 17). Libâneo problematiza o deslocamento de uma escola conteudista (centrada na competência técnica, no mérito e na competição) para uma escola preocupada com as relações sociais, com as diferenças e com gestos de solidariedade. Essa dualidade coexiste possibilitando o deslizamento de sentidos em que a *escola* ora tem função de ensinar ou transmitir o saber

---

<sup>28</sup> Lema presente no relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, que foi encomendado pela UNESCO com o objetivo de “apontar os caminhos” da educação, cujos quatro pilares são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf) Acesso em: 2 jan. 2021.

científico, ora seu papel é de cumprir missões sociais e assistenciais, ou seja, ocorre aí um processo de metaforização da escola.

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, garantido pela Constituição Federal Brasileira (1988), mais ainda, no artigo 206, o documento dispõe que o ensino será ministrado com base, entre outros princípios, o de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988, Art. 206). É com base na relação entre o administrativo e o jurídico que temos o funcionamento do político como argumento. Uma vez que os referidos direitos são tidos como iguais para todos, o discurso político sustentado por uma discursividade jurídica silencia outras práticas, ocasionando um apagamento de disputa de outros possíveis sentidos. Desse modo “o sujeito, suas práticas, e seus sentidos passam a ser administrados pelos sentidos de benevolência, necessidade e adequação, e, necessariamente, pela visibilidade de suas (in)capacidades /(in)habilidades” (PFEIFFER, 2010, p. 98).

Com a pandemia da Covid-19 e a necessidade de manter o distanciamento social para minimizar o contágio, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou um parecer (orientando sobre a reorganização do calendário escolar de atividades pedagógicas não presenciais). Segundo o documento, “por atividades não presenciais entendem-se, neste parecer, aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes, no ambiente escolar” (PARECER 5/2020, de 28/04/2020)

O parecer aponta como alternativa a

realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso (BRASIL, 2020b, p. 6).

Essa medida deixa entrever algo comum nas políticas públicas em geral e, nesse caso específico, referente à educação: a segregação funcionando na ilusão de simetria (ORLANDI, 2017). Neste caso, especificamente na ilusão de igualdade de posição entre os ensinos público e privado. Nessa perspectiva de homogeneidade, ocorre o silenciamento da falta de aparato tecnológico das escolas públicas, a questão social e econômica dos alunos que não possuem computador, celular ou internet, recursos necessários para o acompanhamento das atividades não presenciais. Sem falar na questão da ausência de um lugar específico para estudo ou

mesmo na questão financeira dos pais, muitas vezes desempregados, e das perdas de familiares e de amigos vítimas do coronavírus.

De acordo com os dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), as escolas estiveram fechadas cerca de 3,5 meses (14 semanas) desde quando começou pandemia. Em abril de 2020, eram 190 países com escolas fechadas total ou parcialmente; esse número diminuiu em janeiro de 2021, quando 101 países já estavam com as escolas totalmente abertas.<sup>29</sup> As relações humanas são permeadas de relações de sentidos que seguem produzindo efeitos. Assim, os sujeitos se significam concomitantemente ao ato de significar. Na perspectiva discursiva, a escola “se constitui como um lugar de significação (interpretação) em que os sentidos já estão postos e funcionando antes mesmo que X ou Y entrem nela (posições sujeitos)” (ORLANDI, 2004, p. 149). Desse modo, professor e aluno são significados por fazerem parte da escola.

A escola se configura como o primeiro espaço (formal) que promove a relação do aluno com o conhecimento, com a participação do professor. No entanto, não podemos esquecer que, inserida nessa relação, temos a presença do Estado, que atua tanto no processo de significação quanto na individuação do sujeito. É por meio desse processo que o sujeito é afetado pelos discursos da/na escola, possibilitando sua identificação com diferentes formações discursivas e ideológicas. Há de se considerar a escola como espaço político em sua historicidade e, como tal, afetado pelas relações de poder. Nesse sentido, a sala de aula é o espaço discursivo institucionalizado em que professor e aluno se inscrevem.

Em uma sociedade da escrita e do conhecimento, a escola é a instituição responsável por transmitir, (re)produzir, propagar e compreender saberes; é, justamente por isso, lugar de divisão, pois significa não só quem está dentro dela, mas também quem fica de fora dela. Nas palavras de Orlandi (2004, p. 152):

A Escola é um dos lugares – daí lugar de interpretação – em que a forma sujeito-histórica que é a nossa (a capitalista, de um sujeito com direitos e deveres) se configura como forma sujeito urbana: o adulto letrado, cristão, é urbano como projeto. Esse é o imaginário recorrente da civilização ocidental. Por que a Escola adquire toda essa importância? Porque esse sujeito é sujeito da escrita, o sujeito do conhecimento. Não há urbanidade moderna sem escrita. Não há Estado sem Ciências. E a escrita se aprende na escola. Eis a articulação de base: Estado/Ciências/escrita. E está feita a modernidade.

O processo de ensino que envolve questões fundamentais, como: Quem ensina? Para quem ensina? Onde ensina? Quando ensina? O que ensina? Por que ensina? Como ensina? As

---

<sup>29</sup> Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/dados-da-unesco-mostram-que-em-media-dois-tercos-um-ano-academico-foram-perdidos-em-todo-o>. Acesso em: 5 jun. 2020.

respostas para essas questões são heterogêneas, deslizantes e, por vezes, contraditórias, a serem consideradas a partir das formações imaginárias dos sujeitos envolvidos no processo de ensino. É a partir desse jogo de representações que se torna possível relacionar as variáveis que envolvem o imaginário acerca do professor, da escola e do aluno. Para a AD, o imaginário é constituído socialmente e resulta das relações de forças entre os sentidos, nos quais o sujeito projeta imagens de si, dos outros e daquilo sobre o que ele fala.

Muitos são os questionamentos e críticas sobre a escola, principalmente nesse momento em que estamos vivenciando uma crise sanitária em virtude da Covid-19, o que provocou a impossibilidade de manter as instituições escolares abertas, oferecendo o ensino presencial. A orientação do CNE para a realização de atividades pedagógicas não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação (TIC) instaura uma grande mudança, implicando novos modos de se ensinar e de se aprender, que não mais ocupam o espaço (físico) da escola, resultando em deslocamentos e em transformações da relação que o sujeito (professor /aluno) estabelece com a escola. Essa relação traz à tona sentidos presentes na memória discursiva que apontam para a falta (de estrutura, de conhecimento, de formação) que significam a relação das TICs com a escola, o professor e o aluno.

Com a Covid-19, instaurou-se uma série de incertezas e, em contrapartida, uma enxurrada de informações e (des)informações, as quais aguçam o funcionamento do imaginário acerca da pandemia e geram gestos de interpretação que metaforizam acontecimentos reais.

A sociedade se viu obrigada a se adaptar ao uso das tecnologias digitais, o que provocou mudanças nas práticas sociais de convivência, de relações comerciais, de relações humanas e, como não podia deixar de ser, no ensino escolar. Nessas condições de produção, ocorre a diluição do real pela força do imaginário e dos fatos decorrentes da pandemia, transbordando na interpretação do sujeito que não tem controle sobre a variação dos sentidos.

### 3 O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO

Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar.<sup>30</sup>  
Antonio Machado

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico por nós trilhado. Tratamos, em suas seções, de apresentar as condições de produção do arquivo em foco, circunstanciamos a constituição do *corpus* da pesquisa, além dos procedimentos de análise utilizados, sem perder de vista o dispositivo teórico-metodológico desta tese.

De acordo com a etimologia, a palavra “método” vem do grego, *methodos*, caminho para chegar a algo, enquanto “metodologia” (do grego *methodos* + *logia*) significa estudo do método, ou ainda, consiste no conjunto de métodos utilizados na realização do trabalho científico (NASCENTES, 1966). Geralmente, quando se fala em metodologia, pensamos em instrumentos utilizados por diferentes pesquisadores, de diferentes áreas de estudo, para se chegar a um determinado fim.

Tratar do método é trazer também a questão da teoria e do objeto. Nesta perspectiva, Pêcheux (2014[1969]), ao construir sua teoria, propõe um novo objeto, o discurso; o que vai demandar uma mudança de método, fazendo surgir a necessidade de um dispositivo analítico que atenda a articulação entre teoria, método e o novo objeto. Deste modo, a AAD69 constituiu-se como objeto e método de reflexão ou, nas palavras de Henry (2014[1969], p. 38), Pêcheux “concebeu seu sistema como uma espécie de ‘Cavalo de Troia’ destinado a ser introduzido nas ciências sociais para provocar reviravolta”.

A proposta da AD rompe com o método estruturalista dos estudos da língua(gem) o qual considerava a relação entre significante/significado indissociável. Na perspectiva discursiva, a linguagem não é referencialista, e a referência não está no mundo. Contrária à análise de conteúdo, a AD se impôs com seus próprios dispositivos, propondo descrever o funcionamento da língua, refletir sobre os sujeitos e os sentidos, por meio da articulação entre a língua(gem) e a exterioridade. O trabalho com o discurso pressupõe uma tarefa inesgotável, pois envolve a interpretação, assim não há como formatar um único caminho a ser seguido pelos pesquisadores que se propõem a realizar a análise de discurso, visto que a interpretação está presente em todo o processo, até mesmo na constituição do *corpus*.

Orlandi (1996, p. 9) pondera que “a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação”; o sujeito sofre injunção para

---

<sup>30</sup> Trecho do poema “Cantares”, do poeta espanhol Antonio Machado. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/10543/cantares>. Acesso em: 12 ago. 2021.

interpretar e faz isso o tempo todo. Interpretar não é decodificar, mas sim “explicitar como objeto simbólico produz sentidos, o que resulta que o sentido sempre pode ser outro” (ORLANDI, 1996, p. 64). Por essa razão, Marandin e Pêcheux (2018[1984]) destacam a recusa da AD em fornecer “ferramentas” a seus “utilizadores” e acrescentam: “uma Análise de Discurso pode mudar a natureza do gesto de leitura: não mais um gesto globalizante no qual a interpretação se confunde com o reconhecimento, mas vários gestos nos quais a interpretação se efetua na tensão” (MARANDIN; PÊCHEUX, 2018[1984], p. 113-114).

Deste modo, o método, em AD, não existe *a priori*, como uma receita pronta para ser seguida, ao contrário, cabe ao analista de discurso, movido pela prática discursiva, construí-lo. Mas também, essa construção não pode ocorrer de qualquer maneira, para nortear esse processo, Pêcheux sugere levar em consideração três caminhos: “do acontecimento, o da estrutura e o da tensão entre descrição e interpretação no interior da análise do discurso” (PÊCHEUX, 2002[1983], p. 18-19).

Pêcheux (2002[1983]) ressalta, ainda, três possibilidades para se trabalhar a AD. O primado dos gestos de descrição das materialidades discursivas é a primeira delas, e pressupõe reconhecer a existência do real da língua. Para ele, isto leva à obrigação de construção de procedimentos que possam explicitar “o equívoco como fato estrutural implicado na ordem do simbólico” (PÊCHEUX, 2002[1983], p. 51) a partir da materialidade do discurso estabelecendo relação entre a língua, a ideologia e o inconsciente.

A segunda, parte do fato de que “não há metalinguagem”, portanto, a descrição está exposta ao equívoco da língua. Pêcheux (2002[1983], p. 53) pondera que “toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação”. É neste ponto que entra o trabalho da AD. Para ele, é devido à existência do *outro* na sociedade e na história que se torna possível a interpretação, podendo gerar uma relação de identificação ou de transferência. Pêcheux (2002[1983]) chama atenção para a dificuldade em determinar o momento da interpretação em relação à descrição, esclarecendo que elas estão numa relação de alternância ou de “batimento”, não ocorrem em momentos sucessivos.

A terceira possibilidade é reconhecer o discurso como estrutura e acontecimento. Deve-se ter cuidado ao inscrever o discurso em uma série, pois há o risco de que o acontecimento seja absorvido. É importante lembrar que o discurso “marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes de trajetos [...] de agitação nas filiações sócio-históricas de identificação” (PÊCHEUX, 2002[1983], p. 56). Isto ocorre, porque o discurso constitui um efeito de filiação e de deslocamento simultaneamente. Portanto, cabe ao

analista ir caminhando e, neste percurso, construindo seu próprio trajeto, ou seja, elaborar seu dispositivo de análise, sem deixar de realizar o processo de ir e vir da teoria à análise, da descrição à interpretação, caminhando pelo que está estabilizado e o que produz equívoco.

### 3.1 Trilhando o caminho

Nesta seção, apresentamos como ocorreu o processo de constituição do *corpus* desta tese. É preciso esclarecer que entendemos o arquivo “no sentido amplo de ‘campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão’” (PÊCHEUX, 2014[1982], p. 59) e, deste modo elegemos como arquivo dois portais de notícias: *O Globo* e a *Folha de S. Paulo*. Esta escolha justifica-se, porque, eles são líderes na circulação de jornais brasileiros pagos, de acordo com o Instituto Verificador de Comunicação (IVC).<sup>31</sup> Além disto, a partir de 2018, presenciamos uma queda expressiva na tiragem dos jornais impressos; em contrapartida, houve um aumento considerável na circulação dos jornais digitais.<sup>32</sup> Escolhemos os dois jornais já mencionados por configurarem entre os dez jornais com maior número de assinantes. Além disso, ao escolher como material as notícias e os comentários de jornais, estamos promovendo a escuta de textos de circulação cotidiana, a partir da concepção do discurso como acontecimento.

A mídia informativa sofreu modificações e foi adaptando-se a mudanças tecnológicas. O jornalismo se inseriu nas inovações científicas e tecnológicas que se aceleraram nas duas últimas décadas. Ferrari (2010) relata que os primeiros *sites* jornalísticos surgiram no Brasil em 1995. Neste início, os jornais realizaram uma mera transposição do material impresso para o digital, isto é, sem nenhuma alteração na sua estrutura.

Mas, com o passar dos anos, com os avanços tecnológicos e a melhoria no serviço de internet, o jornalismo foi se adequando a essa nova realidade, surgiu um novo formato de jornal, formulado no próprio ambiente digital, trazendo como características:

- a) Hipertextualidade, que consiste na ligação de qualquer elemento do texto com outro texto online através de hiperlinks, conectando uma notícia a outras disponíveis no acervo do jornal;

---

<sup>31</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/04/lider-no-pais-folha-passa-marca-de-350-mil-em-circulacao-paga.shtml>. Acesso em: 15 maio 2021.

<sup>32</sup> Disponível em: <https://www.poder360.com.br/midia/grandes-jornais-mantem-circulacao-nos-2-primeiros-anos-de-bolsonaro/>. Acesso em: 15 maio 2021.



- b) Articulação de várias mídias (linguagem multimodal) na notícia jornalística. Recurso de ampliar e reduzir a fonte do texto, a inserção de várias fotos, não há limitação de número de caracteres do texto, pode-se ouvir o conteúdo da notícia ao invés de ler e os anúncios podem aparecer em formato de vídeo. Uma mesma notícia pode conter inúmeras fotos, por exemplo, 30 fotos que podem ser visualizadas uma por vez, basta passar as fotos utilizando a seta indicativa.
- c) Opção de compartilhar notícias, com um simples clique, para as redes sociais, opção de *favoritar* um tema ou colunista de acordo com o seu interesse, receber lembrete de nova publicação;
- d) Armazenamento de um volume muito grande de informações (memória metálica), diferentemente do formato impresso;
- e) Sistema de busca com base em dados dos algoritmos que se baseiam nas informações do usuário para selecionar textos que “aparecerão” como sugestão de leitura;
- f) Rapidez, facilidade de atualização e correção das informações;
- g) Visibilidade global;
- h) Pauta construída a partir dos meios digitais, das redes sociais e, também, com a colaboração do leitor.

Vejamos abaixo, algumas dessas características:

Figura 4 - Folha de S. Paulo, versão digital

**COVID-19**

## Plano da Saúde prevê escolas e universidades fechadas em abril e afastamento de idosos

Proposta de transição, ainda não avaliada pela Presidência, foi enviada a secretários estaduais de saúde neste sábado

**Opção de compartilhamento nas redes sociais**

**Data e horário**

28 mar 2020 às 12:04

**recurso de ampliação e redução da fonte**

**Uso de mais fotos**

**Hipertextos**

**Receber as notícias por e-mail "personalizadas"**

notícias da folha no seu email

Indicação de leitura relacionadas

**veja também**

**Google Workspace**

**Estúdio FOLHA**

**É assim que se faz.**

**veja também**

**BRASIL DAS VÁRIAS PAZEMERAS**

**Site mostra os diversos formatos de**

Fonte: Folha de S. Paulo, 28 de mar. 2020.

Não podemos esquecer de mencionar que existe também uma diferença no modo de visualização a depender do dispositivo utilizado; na nossa pesquisa, optamos por utilizar o *notebook* por possibilitar uma visão mais macro e por ser mais prático para inserir no texto.

No jornal impresso, existe a seção da carta do leitor, onde são publicados trechos de cartas dos leitores que podem conter crítica ou elogio tanto ao jornalista, ao jornal ou mesmo tecer uma opinião sobre uma publicação de edição anterior; elas costumam ser enviadas por e-mail ou para o endereço físico do jornal. No jornal digital, esta seção foi substituída pelos comentários, que possuem a mesma finalidade; no entanto, com a diferença de sua publicação

ocorrer quase simultaneamente à notícia, em um espaço localizado abaixo dela. Observemos:

Figura 5 - Painel do leitor no jornal impresso

Fonte: Folha de S. Paulo, 22 de mar. 2020.

Figura 6 – Comentário no jornal digital

Fonte: Folha de S. Paulo, 22 de mar. 2020.

No caso do jornal *Folha de S. Paulo*, para se fazer um comentário, é necessário, além de ser assinante, preencher um cadastro com dados pessoais. O jornal não estipula um tempo limite para a postagem do comentário, sendo assim, pode-se, hoje, comentar uma notícia de 2020, por exemplo. Já no jornal *O Globo*, para comentar é preciso ser assinante do jornal e aceitar os termos de uso. Aliás, antes do espaço do comentário, há a recomendação de leitura dos termos de uso (disponibilizado por meio de *link*), que orientam o que é impróprio ou ilegal, inclusive solicitando a colaboração por meio de denúncia, se o leitor achar algo que os viole. Há, portanto, um limite no que pode conter nos comentários a partir dos termos de uso. Como pode ser observado na figura a seguir:

Figura 7 - Comentário removido

MARCOS BENASSI

22.ago.2020 às 6h08

Seu texto foi removido porque infringe as regras de uso do site.

Fonte: O Globo, 22 de ago. 2020.

O jornal traz, ainda, um *link* de acesso a uma lista com 20 perguntas e respostas, a fim de orientar o leitor sobre o que pode ou não conter nos comentários. Ao registrar seu comentário, a publicação é imediata e só será removida se esta infringir os termos de uso. Este filtro pode ser feito por outros leitores que têm a opção de denunciar um comentário publicado. Diferentemente da *Folha de S. Paulo*, no jornal *O Globo*, a notícia fica disponível para comentários durante um período de 48h; após esse prazo, o espaço é fechado, não sendo mais possível registrá-los. Os autores dos comentários são identificados por nome e sobrenome, mas há também a opção de escolher um apelido.

Faz-se necessário ressaltar que ao tomar como material de análise os comentários do leitor não trabalharemos com o gênero textual em si, pois o que interessa para nós é entender como sujeito-leitor – a quem vamos chamar de sujeito-comentarista (dada a relação com o objeto de análise) – entra em uma interlocução com o sujeito-jornalista (autor das notícias). Portanto, não trabalharemos com o sujeito empírico, mas com um sujeito-comentarista como aquele que é interpelado ideologicamente e identificado com uma FD. Nesse sentido, o sujeito-comentarista vai produzir sua leitura, textualizada na forma de comentário, na qual poderá concordar, discordar, discutir, criticar a posição-sujeito assumida pelo sujeito-jornalista.

Mariani (1998) salienta que a mídia tem o papel de (re)produzir “consenso de significação”, que resultam das hegemonias políticas ou, ainda, sua dissolução. Além disso, é característica do discurso jornalístico a composição de leituras da história e da política como forma de didatizar os “fatos”, buscando naturalizar o que não está estabilizado.

Deste modo, podemos observar a narratividade que textualiza a memória ao inscrevê-la na formulação dos comentários dos sujeitos. Por meio da observação da narratividade, identificar não só a inscrição do(s) outro(s) no discurso do sujeito, mas também a voz do Outro (intediscurso/ideologia) na interpretação deste sujeito (ORLANDI, 2017), nas condições de produção em que ele se encontra.

Mariani (1998) ressalta que o jornalista assume uma posição de sujeito observador imparcial dos fatos. Assim ao *falar sobre*, ele acredita não deixar marcas de subjetividade em seu discurso. Para isto, utiliza recursos como narrativa em terceira pessoa, dados estatísticos, depoimentos de fontes, como forma de se manter distante daquilo que narra, produzindo um efeito de apagamento de sua interpretação. Ademais, o papel do discurso jornalístico seria o de “organizar e ordenar cotidianamente os acontecimentos, de modo a mostrar que pode haver mais de uma opinião/explicação para o fato em questão, mas nunca um fato diferente do que foi relatado” (MARIANI, 1998, p. 63). Dito de outra maneira, a função do jornalismo é explicar, “traduzir” para o leitor o acontecimento. E, assim, o processo de construção de sentidos vai se concretizar por meio da relação entre a interpretação dos jornalistas, dos leitores e da linha política do jornal.

Dias (2016a) refere-se à mudança na discursividade do mundo, como “digitalização do mundo”, em que as práticas de linguagem atuam metaforizando as relações sociais e as práticas do sujeito no formato digital. A digitalização do mundo, para ela, consiste no deslocamento do modo de significação, em que estão inseridas outras condições de produção, em que as corporações, como *Google* ou *Microsoft*, agem para garantir “o funcionamento da máquina ideológica por meio das relações de poder e de produção-reprodução do trabalho” (DIAS, 2016a, p. 11). Este processo de digitalização já vem ocorrendo há muito tempo, mas foi acelerado, no período pandêmico, como já mencionamos, devido à determinação de cumprimento do distanciamento social.

Quando realizamos o levantamento do arquivo, empreendemos um gesto de leitura visto que o arquivo não é um mero material do qual retiramos os fatos de maneira referencial (GUILHAMOU; MALDIDIER, 2010). Neste caso, tomamos, como arquivo, as notícias e os comentários, a partir dos quais construímos nosso objeto de análise. É a partir do trabalho com o material, que os dispositivos de arquivo são estabelecidos, assim como o procedimento

analítico. É necessário esclarecer que, por ser a constituição do arquivo um processo interpretativo, um mesmo arquivo pode suscitar resultados diferentes, a depender dos objetivos do analista e do dispositivo analítico mobilizado. Nas palavras de Orlandi (2013, p. 3) trata-se de um:

Efeito do arquivo. Ao contrário das ciências positivistas, a diferença de resultados resulta do fato de que, se a teoria e o método, assim como o objeto da análise de discurso, formam um corpo estabelecido, têm suas constantes, no entanto, na construção do dispositivo analítico (1989), a questão posta pelo pesquisador, a maneira como ele considera seu material, construindo o objeto de sua análise, seus objetivos e seu campo teórico, onde se dará a interpretação dos resultados de sua compreensão, podem trazer contribuições sempre diferentes e extremamente frutíferas para o conhecimento do objeto simbólico em questão e a observação dos processos de significação.

Assim, um determinado objeto pode ser investigado para novas abordagens, para outras interpretações.

A constituição do *corpus* e a análise estão diretamente relacionados, visto que, ao selecionar o que vai constituir o objeto analítico, estamos decidindo sobre as noções teórico-metodológicas da AD, que serão mobilizadas frente ao nosso objetivo. Neste sentido, não podemos nos esquecer de que estamos tratando de *corpora* digitais e como tal temos que mobilizar procedimentos teórico-analíticos que deem conta de analisá-lo.

Outra questão que não podemos deixar de fora é a noção de memória digital, formulada por Dias (2018), compreendida como aquilo que escapa à máquina e se inscreve no interdiscurso, diferentemente da memória metálica que trabalha pela quantidade de armazenamento de dados, produzindo um efeito de totalidade e de neutralidade. Surge daí a necessidade de produzir dispositivos analíticos que considerem as formas de historicização dos sentidos na sua relação com o simbólico, impostos pelo material digital.

Para a constituição do *corpus* deste trabalho, buscamos no acervo dos jornais selecionados, notícias que tratassem sobre a escola, em tempos de pandemia. O acervo dos referidos jornais está disponibilizado online, onde podemos acessar todas as páginas e matérias desde sua primeira edição, de duas formas: por data, por meio da ferramenta de busca por edição; ou na pesquisa por termos e palavras-chaves. E assim procedemos, buscando pela palavra-chave “escola”, definindo o período de publicação.

Em seguida, estabelecemos o recorte temporal correspondente ao período de 11 de março de 2020 a 11 de março de 2021. Embora a primeira data corresponda ao início da pandemia, a segunda não é a data do término, mas, por questões metodológicas, tivemos que estabelecer um prazo limite para a seleção dos dados e o desenvolvimento do trabalho. A

princípio, consideramos apenas as notícias que tematizassem a escola enquanto instituição de ensino formal, descartando outras ocorrências como: escola de samba, escola de futebol etc.

No quadro abaixo, relacionamos as notícias e jornais consultados:

Quadro 1 - Notícias da *Folha de S. Paulo*

Nº	PERIÓDICO	AUTORES E DATA DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	Nº DE COMENTÁRIOS
01	<i>Folha de S. Paulo</i>	Paulo Saldaña 11.mar.2020 às 17h38	Weintraub sugere que escolas e faculdades criem planos de aulas remotas por causa do coronavírus	01
02	<i>Folha de S. Paulo</i>	Vinicius Torres Freire, Gabriel Alves 14.mar.2020 às 11h52	Medidas de restrição contra o coronavírus têm consequências sérias, dizem especialistas	02
03	<i>Folha de S. Paulo</i>	Rafael Balago 15.mar.2020 às 14h07 Atualizado: 16.mar.2020 às 19h27	Veja como 14 chefes de governo têm lidado com o coronavírus em todo o mundo	00
04	<i>Folha de S. Paulo</i>	Angela Pinho 17.mar.2020 às 20h08	Indefinição sobre quarentena pode estender ano letivo até 2021 em SP	02
05	<i>Folha de S. Paulo</i>	Reinaldo José Lopes 18.mar.2020 às 19h02	Epidemiologistas divergem sobre eficácia de medidas drásticas contra o vírus	11
06	<i>Folha de S. Paulo</i>	Angela Pinho Paulo Saldaña 18.mar.2020 às 16h45 Atualizado: 18.mar.2020 às 19h40	SP libera EAD no ensino fundamental e médio durante quarentena	02
07	<i>Folha de S. Paulo</i>	Paulo Passos 21.mar.2020 às 20h00	Zoom vira sucesso com avanço da Covid-19	03
08	<i>Folha de S. Paulo</i>	Angela Pinho 23.mar.2020 à 1h00	Fechamento generalizado de escolas impõe desafio inédito à educação	03
09	<i>Folha de S. Paulo</i>	Ricardo Della Coletta 24.mar.2020 às 20h42 Atualizado: 24.mar.2020 às 22h20	Em pronunciamento, Bolsonaro critica fechamento de escolas, ataca governadores e culpa mídia	46
10	<i>Folha de S. Paulo</i>	Ana Estela de Sousa Pinto 25.mar.2020 às 8h08	Entenda por que quase todos os países fecharam escolas	04
11	<i>Folha de S. Paulo</i>	Isabela Palhares 26.mar.2020 às 15h15	Pais com filhos em escolas de elite pedem redução de mensalidades durante quarentena	01
12	<i>Folha de S. Paulo</i>	Laura Mattos 27.mar.2020 às 10h15	Com hormônios à flor dapele, adolescente requer atenção e rotina no confinamento	00
13	<i>Folha de S. Paulo</i>	Natália Cancian 28.mar.2020 às 12h54	Plano da Saúde prevê escolas e universidades fechadas em abril e afastamento de idosos	57
14	<i>Folha de S. Paulo</i>	Isabela Palhares 30.mar.2020 às 10h45	Com aulas suspensas, merendeiros e cuidadores são demitidos em SP	06
15	<i>Folha de S. Paulo</i>	Paulo Saldaña 31.mar.2020 às 12h34 Atualizado: 31.mar.2020 às 18h22	Inscrições para o Enem 2020 abrem 11 de maio e governo mantém datas das provas	00
16	<i>Folha de S. Paulo</i>	Marcella Franco 1º.abr.2020 às 15h00	Estudo propõe quarentena que acompanhe fluxo das internações por Covid-19	09

17	<i>Folha de S. Paulo</i>	Thiago Amâncio 2.abr.2020 às 14h08Atualizado: 2.abr.2020 às 15h02	Governo de SP anuncia compra de 1,3 milhão de testes de coronavírus da Coreia do Sul	00
18	<i>Folha de S. Paulo</i>	Isabela Palhares 3.abr.2020 às 20h21	Alunos de São Paulo terão aula pela televisão	00
19	<i>Folha de S. Paulo</i>	Artur Rodrigues Lalo de Almeida 5.abr.2020 à 1h00	Quarentena em São Paulo reduz dieta de crianças na periferia a arroz	35
20	<i>Folha de S. Paulo</i>	Ana Estela de Sousa Pinto 8.abr.2020 à 1h00Atualizado: 8.abr.2020 às 16h38	Sem ação coordenada, seis países avançam em saída da quarentena europeia	07
21	<i>Folha de S. Paulo</i>	Artur Rodrigues 9.abr.2020 às 11h43Atualizado: 9.abr.2020 às 19h21	Justiça manda Doria e Covas pagarem compensação por merenda a todos os estudantes em SP	03
22	<i>Folha de S. Paulo</i>	Ricardo Balthazar 13.abr.2020 à 1h00	Estados acertam nas restrições contra avanço do vírus, afirma grupo da USP	00
23	<i>Folha de S. Paulo</i>	Reinaldo José Lopes 14.abr.2020 às 13h33	Distanciamento social intermitente pode ser necessário até 2022 se não houver vacina, diz estudo na Science	22
24	<i>Folha de S. Paulo</i>	Isabela Palhares 15.abr.2020 às 12h26	Onze estados têm projetos para obrigar desconto em mensalidades escolares	00
25	<i>Folha de S. Paulo</i>	Paulo Saldaña 16.abr.2020 às 11h23Atualizado: 17.abr.2020 às 12h02	Com Enem mantido, MPF quer MEC mostre ações para assegurar ensino na pandemia (sic)	02
26	<i>Folha de S. Paulo</i>	Isabela Palhares 17.abr.2020 às 19h48	Das 29 mil escolas de SP, apenas seis estão abertas a alunos	00
27	<i>Folha de S. Paulo</i>	Érica Fraga 19.abr.2020 às 20h00	Fechamento de escolas e creches por coronavírus amplia desigualdade de gênero, diz estudo,	03
28	<i>Folha de S. Paulo</i>	(Ursula Passos, Paula Sperb, Fernanda Canofre, Katna Baran, João Pedro Pitombo e Diego Garcia) 20.abr.2020 às 9h0	Há um mês em casa, alunos do país vão das classes virtuais ao ócio total	01
29	<i>Folha de S. Paulo</i>	Isabela Palhares 23.abr.2020 às 10h00	Escolas internacionais se preparam para terminar ano letivo a distância	00
30	<i>Folha de S. Paulo</i>	Isabela Palhares 24.abr.2020 às 14h10	Volta às aulas em SP começará pela educação infantil e terá rodízio de aluno	01
31	<i>Folha de S. Paulo</i>	Laura Mattos 26.abr.2020	SP convoca youtubers de educação para tentar engajar alunos no ensino a distância	01
32	<i>Folha de S. Paulo</i>	Paulo Saldaña 28.abr.2020	Conselho sugere que cronograma de avaliações nacionais considere interrupção de aulas por pandemia	00
33	<i>Folha de S. Paulo</i>	Úrsula Passos 1º.mai.2020 às 8h00	Professores, pais e entidades procuram Justiça contra obrigatoriedade do ensino remoto	01
34	<i>Folha de S. Paulo</i>	Angela Pinho 3.mai.2020 às 12h00	Pandemia leva países a suspender reprovação de alunos e mudar provas	00
35	<i>Folha de S. Paulo</i>	Isabela Palhares 4.mai.2020 às 18h04	Para volta às aulas, escolas propõem medição de temperatura, sapato extra e uso de máscara	13
36	<i>Folha de S. Paulo</i>	Angela Pinho 7.mai.2020 às 10h00	SP planeja volta às aulas com 20% dos alunos, da creche à universidade	17
37	<i>Folha de S. Paulo</i>	Isabela Palhares 11.mai.2020 às 19h59	Órgão federal se posiciona contra obrigatoriedade de que escolas deem descontos	05
38	<i>Folha de S. Paulo</i>	Angela Pinho 14.mai.2020 à 0h00	Menos de metade dos alunos da rede estadual de SP acessa ensino online na quarentena	26



39	<i>Folha de S. Paulo</i>	Angela Pinho 21.mai.2020	Pandemia leva pais a tirarem filhos de escolas de ensino infantil e põe setor em risco	01
40	<i>Folha de S. Paulo</i>	Paulo Saldaña, Daniel Mariani, Diana Yukari e Emilio Sant'Anna 28.mai.2020 às 23h15	Internet não chega a 34% dos alunos da rede pública que fizeram Enem	00
41	<i>Folha de S. Paulo</i>	Paula Sperb Ícaro Carvalho 29.mai.2020 às 16h03 Atualizado: 6.jun.2020 às 17h51	Escolas usam rádio para levar conteúdo a estudantes de todo o país	00
42	<i>Folha de S. Paulo</i>	Isabela Palhares 2.jun.2020 às 8h00 Atualizado: 2.jun.2020 às 12h46	Escolas temem que adultos abandonem estudos após pandemia do coronavírus	01
43	<i>Folha de S. Paulo</i>	Paulo Saldaña 10.jun.2020 às 16h50	MEC anuncia consulta sobre datas do Enem, que pode ser até em maio de 2021	02
44	<i>Folha de S. Paulo</i>	Paulo Saldaña 21.jun.2020 às 18h00	Reação a efeitos da pandemia na educação é principal desafio de próximo ministro	05
45	<i>Folha de S. Paulo</i>	Estêvão Gamba Isabela Palhares 1º.jul.2020 às 20h00	Colégio particular de MG lidera ranking do Enem 2019, mostra levantamento da Folha; notas caem	05
46	<i>Folha de S. Paulo</i>	Isabela Palhares 21.jul.2020 às 10h00	Um terço dos pais teme que os filhos abandonem escola após pandemia,	05
47	<i>Folha de S. Paulo</i>	Isabela Palhares 4.ago.2020 às 11h00	Municípios têm queda orçamentária e falta de dinheiro para volta às aulas	07
48	<i>Folha de S. Paulo</i>	Isabela Palhares 17.ago.2020 às 23h15	79% dos brasileiros dizem que reabertura de escolas agravará a pandemia	37
49	<i>Folha de S. Paulo</i>	Ana Bottallo 18.ago.2020 às 13h55	Para Bruno Covas, aulas em SP não devem retomar em setembro	04
50	<i>Folha de S. Paulo</i>	Isabela Palhares 21.ago.2020 às 12h45	Simulação calcula que até 46% de alunos podem ser infectados dois meses após volta às aulas	13
51	<i>Folha de S. Paulo</i>	Sheyla Santos 30.ago.2020 às 18h00 Atualizado: 31.ago.2020 às 10h12	Alunos da rede pública ficam meses sem atividades remotas na pandemia	11
52	<i>Folha de S. Paulo</i>	Isabela Palhares Carolina Vila-Nova 5.set.2020 às 23h15	Cidades e escolas de SP adiam retorno apesar de aval para ensino presencial	04
53	<i>Folha de S. Paulo</i>	Andressa Motter Carolina Marins 12.set.2020 às 23h15	Manaus completa 2 meses de aulas na rede privada sem casos de Covid-19	05
54	<i>Folha de S. Paulo</i>	Isabela Palhares 22.set.2020 às 19h41	Em um mês de aulas presenciais, 5,4% dos funcionários de escolas de Manaus se infectaram	01
55	<i>Folha de S. Paulo</i>	Paulo Saldaña 6.out.2020 às 16h42 Atualizado: 6.out.2020 às 20h24	Conselho de Educação permite aula remota até fim de 2021 no ensino básico e no superior	09
56	<i>Folha de S. Paulo</i>	Ana Estela de Sousa Pinto 7.out.2020 às 16h44	Mais de 6.000 cientistas defendem que jovens 'retomem vida normal'	41
57	<i>Folha de S. Paulo</i>	Filipe Pimentel Raiana Lucas 12.out.2020 às 23h15	Crianças sofrem ao ficar longe da escola e das ruas	
58	<i>Folha de S. Paulo</i>	Aline Mazzo 22.out.2020 às 12h22 Atualizado: 22.out.2020 às 16h59	Prefeitura de São Paulo vai autorizar a volta às aulas do ensino médio a partir de 3 de novembro	00

59	<i>Folha de S. Paulo</i>	Isabela Palhares 3.nov.2020 às 11h28	Escolas de SP reabrem com aulas híbridas para o ensino médio	00
60	<i>Folha de S. Paulo</i>	Isabela Palhares 16.nov.2020 às 12h00	Só 16% dos professores dizem ter internet com velocidade e alcance adequado nas escolas	01
61	<i>Folha de S. Paulo</i>	Paulo Saldaña 26.nov.2020 às 19h22 Atualizado: 26.nov.2020 às 20h27	Para forçar volta à escola, MEC resiste em homologar permissão de aula remota até fim de 2021	01
62	<i>Folha de S. Paulo</i>	Danielle Brant Thiago Resende 8.dez.2020 às 17h13	Câmara aprova R\$ 3,5 bilhões para compra de tablet e melhorar acesso à internet em escolas públicas	02
63	<i>Folha de S. Paulo</i>	Isabela Palhares 10.dez.2020 às 10h32	Após novo recuo, MEC autoriza aulas remotas no país enquanto durar a pandemia	03
64	<i>Folha de S. Paulo</i>	Raquel Lopes 17.dez.2020 às 14h19	MEC e entidades defendem retorno imediato das aulas presenciais na educação básica	07
66	<i>Folha de S. Paulo</i>	Isabela Palhares Marlene Bergamo 27.dez.2020 às 13h00	Sem ir à escola, crianças esqueceram o nome da professora e como escrever o próprio nome.	25
67	<i>Folha de S. Paulo</i>	Monica Prestes, Paula Sperb, Júlia Barbon, João Pedro Pitombo, Katna Baran e João Valadares 27.jan.2021 às 12h05	Dez estados retomam aulas presenciais em fevereiro com reforço e distanciamento entre alunos	07
68	<i>Folha de S. Paulo</i>	Paula Sperb 30.jan.2021 às 17h00	Projeto entrega celulares recolhidos em presídios para alunos da rede pública	02
69	<i>Folha de S. Paulo</i>	Angela Pinho 10.fev.2021 às 23h15	Aluno de colégio de elite chega a ter 20 dias a mais de escola que o da rede pública na pandemia	10
70	<i>Folha de S. Paulo</i>	Renato Machado Thiago Resende 24.fev.2021 às 17h58	Senado aprova R\$ 3,5 bilhões para melhorar acesso à internet em escolas públicas	02
71	<i>Folha de S. Paulo</i>	Isabela Palhares 2.mar.2021 às 19h48 Atualizado: 2.mar.2021 às 20h43	Secretários de Educação pelo país resistem a novo fechamento de escolas	15

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados do jornal *Folha de S. Paulo*.

Quadro 2 - Notícias do jornal *O Globo*

Nº	PERIÓDICO	AUTORES E DATA DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	Nº DE COMENTÁRIOS
01	<i>O Globo</i>	Não informado 11. mar. 2020 às 15h39	Weintraub diz que MEC está se preparando para suspensão de aulas por coronavírus	01
02	<i>O Globo</i>	Paula Ferreira 16. mar. 2020 às 13h49	Dezoito estados já suspenderam aulas devido ao novo coronavírus Brasil tem 234 casos confirmados de Covid-19 e 2.064 casos suspeitos	00
03	<i>O Globo</i>	AFP 18. mar. 2020 às 10h05	Unesco: metade dos estudantes em todo o mundo estão sem aulas por coronavírus Agência da ONU	00

			voltada para educação, ciência e cultura estima que mais de 850 milhões de alunos estão em casa	
04	<i>O Globo</i>	Emiliano Urbim 18. mar. 2020 às 04h30	Quarentena virtual: formas criativas de manter a rotina, mesmo à distância, em tempos de coronavírus	00
05	<i>O Globo</i>	Daniel Gullino 24. mar. 2020 às 20:39	Em pronunciamento na TV, Bolsonaro pede reabertura de comércio e escolas e fim do 'confinamento'	44
06	<i>O Globo</i>	Ana Clara Veloso e Patrícia Valle 27. mar. 2020 às 05h17	Suspensão das aulas leva pais a pedirem desconto a escolas	01
07	<i>O Globo</i>	Bruno Alfano e Rodrigo Souza* 06. abr. 2020 às 04h30	Coronavírus: pandemia leva 57% dos alunos do ensino médio brasileiro a terem aulas em casa	00
08	<i>O Globo</i>	Constança Tatsch, Evelin Azevedo e Renato Grandelle 14. abr. 2020 às 22h31	Coronavírus: Períodos repetidos de distanciamento social podem ser necessários até 2022	00
09	<i>O Globo</i>	Bruno Alfano 17. abr. 2020 às 21h46	Enem terá que adequar calendário à realidade do ano letivo, decide Justiça	02
10	<i>O Globo</i>	Paula Ferreira e Natalia Portinari 22. abr. 2020 às 07h00	Coronavírus: sem merenda nem assistência, ensino público remoto frustra estudantes e deixa famílias desamparadas	03
11	<i>O Globo</i>	Josy Fischberg 23. abr. 2020 às 07h00	Enem 2020: entidades educacionais são a favor do adiamento	00
12	<i>O Globo</i>	Bruno Alfano, Paula Ferreira, Renata Mariz e Thiago Herdy 17. mai. 2020 às 04h30	Estudantes de pelo menos 10 estados deixaram de receber alimentação escolar	02
13	<i>O Globo</i>	Bruno Alfano 28. jun. 2020 às 04h30	Professor sugere 'escolas de campanha' para enfrentar crise no ensino após volta às aulas	02
14	<i>O Globo</i>	Raphael Kapa 29. mai. /2020 às 04h30	No pós-pandemia, colégios devem manter lives e aulas online	00
15	<i>O Globo</i>	Renata Mariz 07. jul. 2020 às 13h36	Conselho Nacional de Educação recomenda evitar reprovação de alunos em 2020	00
16	<i>O Globo</i>	Renata Mariz 09. jul. 2020 às 11h49	Secretários estaduais de educação apontam gastos adicionais de R\$ 2 bilhões com pandemia	00
17	<i>O Globo</i>	Luiz Ernesto Magalhães 19. jul. 2020 às 04h30	Prefeitura e estado admitem possibilidade de escolas só voltarem integralmente em 2021	00
18	<i>O Globo</i>	Gustavo Goulart 21. jul. 2020 às 20h25	Em meio ao impasse da volta às salas de aula, incertezas são compartilhadas por pais, alunos e professores	00

19	<i>O Globo</i>	Bruno Alfano e Yasmin Setubal 28. jul. /2020 às 04h30	Adoção do ensino híbrido é o próximo nó da educação em tempos de pandemia	00
20	<i>O Globo</i>	Silvia Amorim e Raphael Kapa 06. ago. 2020 às 04h30	Estados elaboram prova para medir lacunas no aprendizado dos estudantes durante a pandemia	00
21	<i>O Globo</i>	Dimitrius Dantas e Elisa Martins 15. ago. 2020 às 21h03	Volta às aulas: especialistas apontam cuidados e consequências	00
22	<i>O Globo</i>	Renata Mariz 17. ago. 2020 às 05h31	Ausência de diretrizes atrapalha plano de volta às aulas para alunos com deficiência	00
23	<i>O Globo</i>	Elisa Martins 23. ago. 2020 às 18h40	Pesquisa estima que volta às aulas pode causar infecção de até 46% de alunos por Covid	00
24	<i>O Globo</i>	Ana Letícia Leão e Evelin Azevedo 07. set. 2020 às 20h27	Volta às aulas presenciais só após a vacina contra a Covid-19 não é consenso entre especialistas da educação e da saúde	00
25	<i>O Globo</i>	Do G1 08. set. 2020 às 13h18	No Brasil, salas lotadas em escolas dificultarão distanciamento social, diz OCDE	00
26	<i>O Globo</i>	Ansa e Reuters 14. set. 2020 às 12h24	Escolas reabrem na Itália e em Portugal após 6 meses fechadas pela pandemia	00
27	<i>O Globo</i>	Ana Letícia Leão 18. set. 2020 – 15h13	Estado de SP libera aulas presenciais para o Ensino Médio em 7 de outubro	00
28	<i>O Globo</i>	Ana Letícia Leão, Bruno Alfano, Elisa Martins e Renata Mariz 11. out. 2020 às 04h30	Conheça cinco histórias de educadores que se reinventaram em plena pandemia	01
29	<i>O Globo</i>	Maíra Rubim 26/10/2020 às 06h00	Após volta das aulas presenciais, escolas fazem adaptações nos projetos pedagógicos de 2020 e 2021	00
30	<i>O Globo</i>	Bruno Alfano 09. nov. 2020 às 04h30	Maioria dos alunos que moram em favelas ficou sem estudar na pandemia, mostra pesquisa	00
31	<i>O Globo</i>	André Coelho 10. nov. 2020 às 21h56	Profissionais da educação municipal do Rio entram em greve contra volta de aulas presenciais	01
32	<i>O Globo</i>	Carolina Nalin e Luciana Casemiro 24. nov. 2020 às 04h25	Escolas reajustam mensalidades de 2021 em até 5%, após ano de descontos	00
33	<i>O Globo</i>	Victor Farias e Gustavo Maia 26. nov. 2020 às 19h59	'Nós queremos o retorno das aulas', diz ministro da Educação	00

34	<i>O Globo</i>	Bruno Alfano 07. dez. 2020 às 22h08	Ministério da Educação marca retorno presencial de universidades para março, mas não impede ensino remoto	00
35	<i>O Globo</i>	Renata Mariz 29. jan. 2021 às 09h01	Apenas 35,6% das escolas de ensino fundamental têm internet para alunos, aponta Censo Escolar	00
36	<i>O Globo</i>	Jan Niklas 01. jan. 2021 às 04h30	Ano extra, videoaula, busca ativa: especialistas sugerem ações para trazer de volta alunos que a pandemia afastou	00
37	<i>O Globo</i>	Jan Niklas e Raphaela Ramos 02. fev. /2021 às 04h25	Vinte estados brasileiros preveem retorno às aulas presenciais para fevereiro e março	00
38	<i>O Globo</i>	Dimitrius Dantas 16. fev. 2021 às 16:h20	Escolas de SP voltam às aulas e terão mães fiscalizando distanciamento; tire suas dúvidas	00
39	<i>O Globo</i>	Bruno Alfano 09. mar. 2021 às 16h47	Neste momento, escolas devem ficar fechadas na maioria dos estados do Brasil, diz grupo de pesquisadores	00
40	<i>O Globo</i>	Bruno Alfano 10. mar. 2021 à 16h00	Ensino remoto na rede municipal tem sido feito com material impresso e aula no WhatsApp, mostra pesquisa	00
41	<i>O Globo</i>	<i>O Globo</i> 17. mar. 2021 às 17h52	Banco Mundial: pandemia pode deixar 70% das crianças brasileiras de até 10 anos sem compreender textos simples	00

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados do jornal *O Globo*.

No caso do jornal *O Globo*, a busca foi realizada no acervo digital. Neste caso, não identificamos correspondência entre a versão impressa e a digital. Ressaltamos que, embora a busca pelas notícias no Jornal *Folha de S. Paulo* tenha ocorrido no acervo da edição impressa digitalizada, pela praticidade e facilidade no sistema de busca, optamos por utilizar para as análises as mesmas notícias em sua versão digital. No caso específico deste jornal, identificamos que a mesma notícia digital é publicada no formato impresso (digitalizada). Com algumas distinções; as notícias digitais são publicadas a qualquer hora do dia ou da noite, de forma “simultânea” aos acontecimentos. Esse aqui e agora está diretamente ligado à circunstância da enunciação, enquanto a versão impressa entra em circulação no dia subsequente, sempre depois da versão digital.

Na reprodução impressa, algumas notícias podem sofrer alterações no título original (da versão digital), como pode ser visto abaixo:

Figura 8 – MEC resiste em homologar permissão de aula remota

# Para forçar volta à escola, MEC resiste em homologar permissão de aula remota até fim de 2021

Caso resolução do CNE não seja homologada, municípios, estados e universidades não poderão computar atividades remotas como carga horária a partir de janeiro



26 nov 2020 às 19h22  
Atualizado: 26 nov 2020 às 20h27

Paulo Saldaña

Fonte: Folha de S. Paulo, 26 nov. 2020.

Figura 9 - MEC não quer homologar aula remota



Fonte: Folha de S. Paulo, 27 nov. 2020.

No título das imagens, temos uma paráfrase, isto é, formulações diferentes para o mesmo dizer. Teriam elas o mesmo sentido? Qual a diferença entre elas? Do ponto de vista discursivo, estas formulações significam de formas diferentes. Estamos lidando não com uma mera repetição, além da diferença linguística, temos a diferença de sentido estabelecida pela construção diferente na forma de dizer.

Na figura 8, temos uma formulação constituída por uma oração subordinada adverbial final “*Para forçar volta à escola*”, que produz um efeito de finalidade em relação à ação indicada na segunda oração. Em seguida, temos *resiste/permissão* que, no âmbito do contexto histórico-social da pandemia, faz trabalhar um pré-construído (correspondente ao “sempre-já-

aí) de que o ensino escolar deve ocorrer com professores e alunos num mesmo espaço-tempo (no ambiente escolar), imposto pela interpelação ideológica.

A formulação deixa entrever um embate: MEC *versus* CNE, ou ainda, governo *versus* comunidade escolar. O governo resiste em aceitar a decisão democrática do segmento que representa a sociedade e visa a assessorar as decisões governamentais. Na figura 9, temos “MEC não quer homologar”, em que MEC ocupa a função de sujeito da oração, o uso do verbo *querer* deixa entrever atitude sem respaldo, resultante de uma simples vontade. MEC, neste caso, encontra-se personificado. Não é o MEC que não quer homologar, mas o governo que ele representa.

Nas duas formulações, não se trata de uma mudança de informação, mas sim de efeitos de sentido, tais como persuasão e emissão de opinião, isto sobre a pretensa vontade de levar informação de forma objetiva e impessoal. O discurso jornalístico é acometido pelo efeito de literalidade, mobilizando os sentidos a partir de um trabalho com a língua, por meio de construções sintáticas e lexicais, esquecendo que os sentidos não são transparentes, apagando o gesto de interpretação decorrente tanto do sujeito jornalista, quanto do sujeito leitor, como evidencia Mariani (1998, p. 60) “a produção dos sentidos na notícia dos fatos se realiza a partir de um jogo de influências em que atuam impressões dos próprios jornalistas (eles também sujeitos históricos), dos leitores e da linha política dominante no jornal”.

Nesta pesquisa, além das notícias, lançamos nosso olhar sobre os comentários que as acompanham, estes também compõem o *corpus* e serão analisados visto que são uma forma de ampliação discursiva da notícia, podendo até mesmo provocar uma alteração no texto da notícia, no caso de apontar algum erro. Por fim, os comentários deixam entrever a subjetividade da interpretação daquele leitor-comentarista, possibilitando uma relação com a notícia. Nesse sentido, compreendermos como o discurso jornalístico engendra os sentidos, apontando para a unidade e a dispersão.

A noção de comentário, como defende Foucault (1999 [1971]), carrega uma função restritiva e coercitiva, que deve ser considerada para poder explicar seu papel “positivo e multiplicador” (p. 36), visto ser um procedimento que retoma, fala sobre, modifica discursos. E, desse modo, eterniza um determinado dizer pois é por meio do comentário que se faz (re)viver aquilo sobre o que se comenta. Como diz Foucault:

O comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro. Deve, conforme um paradoxo que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito (FOUCAULT, 1999[1971], p. 25).

Estabelecendo uma relação com o nosso material de análise, podemos dizer que o comentário possibilita dizer além da notícia, mas para isso precisa retomá-la. Nesse sentido, veremos como o gesto de comentar ocorre de maneiras distintas nas sequências discursivas recortadas.

É importante ressaltar que a AD não trabalha com a exaustão e nem com a completude do *corpus*. Por esta razão, não se fez necessário trabalhar com todas as edições dos jornais publicadas no período em questão, visto que o discurso está sempre em relação a outros. Na questão metodológica, segundo Orlandi (1987), a AD não é um nível diferente de análise, tais como os definidos pela Linguística (fonético, morfológico, sintático, semântico e pragmático); é, na verdade, uma perspectiva diferente. Nesta perspectiva, pode-se trabalhar “com unidade de vários níveis – palavras, sentenças, períodos, etc. – sob o enfoque do discurso” (ORLANDI, 1987, p. 116).

Retomando Henry (2014), os fatos se constroem com interpretações. Diante do funcionamento da memória que se diz pela narratividade, enquanto estrutura, em relação ao acontecimento, tem-se a produção de muitas versões.

### 3.2 Nosso percurso

Pêcheux (2014 [1983]), ao conceber o discurso como estrutura e acontecimento, reconhece o real próprio da língua, ou seja, o equívoco como fato estrutural. Isso nos conduz a pensar a língua no registro do simbólico afetado pelo real.

Por esta razão, ele defende a construção de procedimentos analíticos que possam explicitar o fato linguístico do equívoco, desfazendo a transparência de sentido, inscrita no espaço dos “mundos normais”. Desse modo, visamos compreender o funcionamento discursivo dos materiais a serem enfocadas no capítulo de análise, a partir da pandemia da Covid-19, na condição de acontecimento discursivo. Assim, nesta seção, iremos circunstanciar os procedimentos de análise utilizados.

Procuramos elaborar nosso dispositivo analítico de interpretação, diante da questão a que nos propomos responder: De que maneira o acontecimento discursivo da pandemia, no que diz respeito à relação da língua com a história, afeta as narratividades sobre a escola e como essas narratividades produzem efeitos sobre a constituição desses sujeitos? Deste modo, não podemos deixar de fazer o constante ir e vir entre a teoria e a análise, buscando “ouvir” o material, interpretar e descrever, identificando o que tem regularidade e o que



desliza, o que produz equívoco. E, nesse processo, análise e teoria andam juntas: são indissociáveis.

Após a definição do *corpus* para análise, constituído pelas notícias dos jornais *O Globo* e *Folha de S. Paulo* e seus respectivos comentários, publicadas no período de 11 de março de 2020 a 11 de março de 2021, enveredamos para os procedimentos analíticos, a partir das noções teórico-analíticas já discutidas no capítulo anterior.

Devido ao grande volume de notícias (120) e de comentários (516) que levantamos, num primeiro momento, após a leitura de todo o material, consideramos para a análise somente as notícias que possuíssem dois ou mais comentários, possibilitando verificar comentários com posicionamentos diferentes sobre a mesma notícia. Isso porque nos interessamos pela narratividade, como lugar onde a memória se permite flagrar, situada entre os dados do algoritmo e a liberdade do pensamento (DIAS, 2018). Além disso, desconsideramos as notícias que mencionavam a escola de forma indireta ou superficial, escolhendo somente as que discursivizavam *sobre* a escola (pública e particular). Realizamos os recortes discursivos (RD) das notícias em que o significante “escola”, fosse encontrado a fim de observarmos de que modo esses significantes produzem significação. Ainda assim, contávamos com um material amplo e volumoso.

Num segundo momento, retomamos nossa questão de pesquisa e realizamos a “leitura-trituração”<sup>33</sup> a partir do arquivo; estabelecemos os recortes discursivos (RD) que de fato compuseram o *corpus* da pesquisa a partir da nossa questão de pesquisa. Com a seleção de enunciados ou de expressões linguísticas, relacionamo-los à teoria da AD. Constituímos, assim, o “recorte” dos *corpora* discursivo ponto crucial para nortear a pesquisa. Cabe ressaltar que, daquela totalidade apresentada, após esses procedimentos, trabalhamos somente com 28 notícias e 34 comentários. Dentre as 28 notícias selecionadas, algumas possuíam uma grande quantidade de comentários, nesses casos optamos por selecionar apenas dois comentários desde que manifestassem posicionamentos opostos em relação à notícia.

Organizamos o material de análise a partir das denominações sobre a escola presentes nas narratividades buscando identificar como se encontram discursivizados pelos jornais *O Globo* e a *Folha de S. Paulo*. Realizando, a partir daí os recortes das sequências Discursivas (SD) as quais foram agrupados em dois grupos conforme a origem do texto. As SD recortadas das notícias estão identificadas com NOT seguida da numeração (1-28), enquanto para a

---

<sup>33</sup> Sobre a leitura, Pêcheux (2016[1981], p. 25) pondera que “recortar, extrair, deslocar, reaproximar: é nessas operações que se constitui esse dispositivo muito particular de leitura que se poderia designar como leitura-trituração”.

identificação das SDs recortadas dos comentários utilizamos COM seguido da numeração (1-34). A numeração seguiu a ordem cronológica da publicação das notícias. Já o agrupamento das SDs ocorreu conforme a referência sobre a escola, assim trouxemos as notícias seguidas de seus comentários (mesmo que estes não estejam relacionados com a temática da notícia).

Em relação aos comentários, buscamos compreender seu funcionamento discursivo a partir de suas marcas de subjetividade e do modo como ampliam a notícia, retomando, criticando, corrigindo ou elogiando a própria notícia, o jornalista, os outros leitores ou o próprio jornal. Para nós, o funcionamento de interlocução do sujeito-leitor com o sujeito-autor (jornalista) empreendido na/pela prática de leitura é heterogêneo, e, portanto, pode originar diferentes gestos de leitura a partir de um mesmo texto, como iremos ver nas análises. Salientamos que os comentários serão transcritos respeitando-se os desvios ortográficos e gramaticais tais como encontram-se registrados no jornal.

Nesta etapa, verificamos a uniformidade e a regularidade no modo de produção da discursivização jornalística na materialidade digital e decidimos organizar tematicamente (não cronologicamente) as SDs em nossa análise, a partir das denominações *sobre a escola* da seguinte forma:

- a) A escola enquanto lugar de assistencialismo;
- b) A escola e o ensino não presencial;
- c) A escola enquanto lugar de perigo;
- d) A escola enquanto lugar de convívio social;
- e) A escola provocadora de desigualdades;
- f) A escola pública x particular;
- g) A escola como lugar sem autonomia;
- h) A escola como lugar seguro.

Para nós, denominar é uma forma de produzir sentidos, de significar. Por meio das denominações podemos vislumbrar as disputas de sentidos, os apagamentos e as coerções presentes nas formulações.

Buscaremos, pois, mostrar o funcionamento do discurso jornalístico digital em dois momentos: a) nas notícias e b) nos comentários delas. Iniciamos pelo processo de desconstrução da superfície linguística, para assim apreender as relações entre as palavras e como elas produzem sentido, em torno das denominações sobre a escola.

## 4 A ESCOLA EM (DIS)CURSO: UM OLHAR SOBRE O *CORPUS*

Que existe mais, senão afirmar a multiplicidade do real?  
 A igual probabilidade dos eventos impossíveis?  
 A eterna troca de tudo em tudo? A única realidade absoluta?  
 Seres se traduzem. Tudo pode ser metáfora de alguma outra coisa ou de coisa alguma.  
 Tudo irremediavelmente metamorfose!<sup>34</sup>  
 (Paulo Leminski)

Neste capítulo analítico, iremos analisar o funcionamento discursivo das narrativas no digital, buscando sempre relacionar com como ele afeta a formulação do discurso *sobre* a escola. Estrutturamos o capítulo em três seções. Na primeira, apresentaremos as análises das SD recortadas das notícias e dos comentários do sujeito-comentarista a partir do modo como a escola é referenciada na/pela narrativa jornalística dos *sites* jornalísticos selecionados, considerando a relação entre estrutura e acontecimento.

### 4.1 Das análises: narratividades sobre a escola no discurso jornalístico

Nesta seção, empreendemos a análise das notícias e dos comentários selecionados. Para tal, consideramos, conforme ressalta Mariani (1998), que a constituição da narrativa se dá em relação a outras não narradas, mas também possíveis. Nessa tensão, o que foi narrado fica na história e o que foi silenciado, por razões históricas ou inconscientes fica em estado de latência, podendo surgir a qualquer momento. O narrador, por sua vez, encontra-se na posição daquele que sabe o que é ou não permitido narrar em seu grupo. Pensando no discurso jornalístico, podemos dizer que o sujeito-jornalista sabe o que é permitido ou não, na instituição à qual ele está vinculado. Ademais, o gesto do narrador em contar algo é, também, um gesto de interpretação.

Na esteira de Mariani (1998), estamos considerando a narratividade na condição de processo discursivo em que a memória permite a organização imaginária do acontecimento, possibilitando o deslizamento, o retorno ou a transformação das redes de significação.

Ocorre uma certa regularidade acerca dos problemas encontrados na escola pública brasileira; aliás, muitos pesquisadores, órgãos públicos, movimentos sociais entre outros vêm procurando resolvê-los nas últimas décadas. Nesta perspectiva, no governo neoliberal de Itamar Franco (1992-1995) tivemos a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) constituído a partir das políticas para a educação do Banco Mundial, portanto

---

<sup>34</sup> Disponível em: <http://texturadasletras.blogspot.com/2010/05/paulo-leminski.html>. Acesso em: 20 de jun. 2021.

sob uma perspectiva economicista. No referido documento, a escola é discursivizada como tendo a finalidade de promover a integração social, de modo que as políticas sociais deveriam ser desenvolvidas com objetivos econômicos, provocando um apagamento dos direitos básicos universais que caberia ao Estado assegurar. Neste período, começa a circular um discurso em que a escola é vista como espaço de convivência e de acolhimento social.

Santos (2020) pondera que, conforme o neoliberalismo foi se consolidando como versão dominante do capitalismo, instalou-se um estado permanente de crise, tornando-se a causa para explicar tudo. Deste modo, a eterna crise econômica é o motivo para realização de cortes nas políticas sociais, no âmbito da educação, da saúde, da falta de aumento dos salários e da reforma da previdência. No Brasil, é no mandato de um presidente neoliberal que chega a pandemia da Covid-19, causando um grande impacto socioeconômico que afetou mais intensamente os mais pobres. A ineficiência nas políticas públicas médicas e sanitárias de enfrentamento à pandemia adotadas pelo governo federal brasileiro colocaram o país no topo da lista dos que lidaram pior com a pandemia de acordo com relatório feito pelo *Lowy Institute*, centro de estudos baseado em Sydney, na Austrália.<sup>35</sup> No período da realização do estudo, o Brasil ocupava o segundo lugar entre os países com mais óbitos por Covid-19 no mundo, atrás apenas dos Estados Unidos. Em comum, os dois países mais populosos do continente americano, possuíam governos populistas (Jair Bolsonaro e Donald Trump) que minimizaram ativamente a ameaça da Covid-19, ridicularizaram o uso de máscaras, opuseram-se a confinamentos e ao *lockdown*<sup>36</sup>.

Na narrativa de um acontecimento, o sujeito jornalista é acometido pelo esquecimento 2. Portanto, utiliza uma forma de enunciar entre tantas outras possíveis, sob a ilusão de controle do sentido a ser interpretado pelo outro. Faz uso de citações de autoridades, divulgação de dados que ajudam a construir a narrativa, escolhe quais palavras serão *linkadas* levando a outras notícias relacionadas ao tema e, deste modo, aponta direções de leituras. Esses discursos, circulando pelo digital, tomam diversos caminhos, uma vez que podem ser lidos, não apenas no *site* do jornal, mas também em compartilhamentos nas diversas redes sociais, além de possibilitar a leitura não-linear, isto é, que oferece múltiplos caminhos.

---

<sup>35</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2021/01/brasil-e-o-pais-que-pior-lidou-com-a-pandemia-aponta-estudo-que-analisou-98-governos.shtml> Acesso em: 15 jan. 2022.

<sup>36</sup> Disponível em: <https://cnts.org.br/noticias/brasil-fez-a-pior-gestao-do-mundo-na-pandemia-diz-estudo/>

Ademais, estamos lidando com um objeto simbólico heterogêneo que constitui a cadeia significativa materializada nas narrativas jornalísticas em composição.<sup>37</sup> Ocorre, portanto, uma forma de imbricação material que funciona na interpretação e possibilita que novos sentidos sejam reclamados em movimento contínuo (LAGAZZI, 2009).

Os comentários que acompanham as notícias estabelecem, diretamente, uma relação entre sujeito-leitores e sujeitos-jornalistas. Neste espaço, os leitores têm a oportunidade de divergir, corrigir, informar, complementar a informação (PAVEAU, 2021). O sujeito-comentarista, a partir de suas filiações ideológicas, poderá identificar-se ou contraidentificar-se com o lugar simbólico de constituição de determinada formulação, uma vez que as fronteiras das FD são porosas, permitindo o deslizamento de sentidos entre elas. Desse modo, os sentidos podem atravessar a FD onde se encontram e migrar para outra, fazendo surgir outros sentidos, determinados por outras relações com a ideologia. Os comentários modificam o status do texto nativo digital, que parece fechado pelo sujeito jornalista no momento da publicação, no entanto, permanece aberto devido à possibilidade dos comentários. Vale lembrar que, nos últimos anos, os comentários online têm sido mais monitorados em função da propagação dos discursos de ódio, insultos e agressões.

## 4.2 Narratividades sobre a escola

Do ponto de vista discursivo, a referenciação está, diretamente, ligada a duas questões: i) linguística, diante das inúmeras possibilidades de produção de sentidos da materialidade e; ii) histórica, produzida em termos simbólicos, constituindo o imaginário social e provocando tensões (MARIANI, 1998). Neste sentido, Pêcheux (2014[1969]) destaca que o referente surge do ponto da perspectiva do sujeito. Trata-se, portanto, de objeto imaginário e não real, do ponto de vista físico. Em outras palavras, trata-se de um “efeito de sentidos”. Para o autor, os lugares ocupados pelos sujeitos do discurso “estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo” (PÊCHEUX, 2014[1969], p. 81, destaque do autor).

Durante o cenário pandêmico, havia uma profusão de discursos em disputa, misturando política, saúde, economia, ciência, humor e fantasia, circulando sobre o coronavírus e a melhor forma de evitar o contágio. Nas nossas análises, pudemos observar

---

<sup>37</sup> Lagazzi (2009), estabelece uma distinção entre termo composição e complementaridade. Isso porque para a autora as materialidades não se complementam, mas se relacionam pela contradição, em que cada uma faz trabalhar a incompletude na outra.

como o significante “*escola*” vai sendo significado por diferentes FDs, evidenciando o dissenso entre as posições sujeito.

O jornalismo digital possibilita a materialização de discursividades também por meio do recurso do comentário. Assim, nossa análise articula as notícias, que circulam no espaço digital, e as discursividades dos comentários a partir delas. Embora, os comentários pareçam desconexos em alguns momentos, eles encontram-se na verticalidade do discurso, na divisão de classe e acabam por remeter que a escola não se circunscreve a um único objeto, trazendo à tona uma série de questões, como veremos nas análises, a seguir.

Ressaltamos que, discursivamente, não importa a cronologia, a temporalidade, mas sim a relação entre o estabilizado e o equívoco (ORLANDI, 2017). Nesta pesquisa, observamos os movimentos de sentido do discurso sobre a *escola*, desorganizando o espaço de significação, em que não há sentido exato. É a imprensa responsável por organizar a direção dos sentidos, vez que o discurso jornalístico é regido por “relações sociais jurídico-ideológicas” (MARIANI, 1998, p. 77), sendo responsável pela circulação de certas informações e a manutenção do *status quo* de uma elite dominante.

#### 4.2.1 A escola enquanto lugar de assistencialismo

NOT1 “Vamos **fechar escolas, mas muitas crianças** deste país dependem da escola **para comer**. **Outras** vão ser **cuidadas** por quem? **Algumas** podem infectar seus **avós** cuidadores. Também não adianta fechar as escolas de modo descoordenado, cada um por si. Enfim, tem de haver orientação: **não vai para a escola** mas **não vai também** para outra aglomeração, **para o shopping**. Temos que ser **rigorosos** do mesmo modo **como na Itália**”. (Medidas de restrição contra coronavírus têm consequências sérias, dizem especialistas, Folha de S. Paulo, 14 mar. 2020, grifos nossos).

A enunciação do sujeito-jornalista está implicada com lugar de onde ele enuncia. Nesse processo entra em jogo o imaginário de representações da posição do sujeito-enunciador e do sujeito outro, aquele de quem se fala, ainda que o enunciador não se dê conta disso. No recorte acima, assinalamos algumas marcas deixadas na língua que abrem possibilidades para outros sentidos e que nortearão nosso gesto analítico. Embora a narrativa aqui se volte para a escola, em um momento inicial cujo fechamento das escolas parece ser algo difícil de aceitar, os sentidos transbordam para uma ausência de planejamento rigoroso do Estado. Ou seja, há outras ressonâncias para além da escola.

A partir de uma incursão aos estudos de Authier-Revuz (2004), podemos dizer que a utilização de “**Vamos**” (nós: eu + tu/você) traz a injunção a um “co-dizer”, instaurando um uníssono, em que o enunciador inclui o outro em seu dizer. Desse modo, as palavras do outro se tornariam “suas”, mesmo que o interlocutor esteja inscrito em uma FD distinta da sua, funcionando um efeito de “autoridade”. Assim, já está decidido “**vamos fechar escolas**”. Temos *escola* no sentido de espaço onde acontece a educação formal. Observamos que a NOT1 é atravessada pelo discurso do Outro<sup>38</sup> que aparece na formulação marcado pelo uso dos verbos na terceira pessoa, “**dependem**”, “**vão**” e “**podem**”, ao se referir às crianças que dependem da escola para comer e aquelas que não têm quem cuide ou que são cuidadas por seus avós, produzindo um efeito de distanciamento do enunciador (eu/outro). A textualização de formas nominais indefinidas “muitas”, “outras”, “algumas” para se referir às crianças, são repetições que produzem indefinição do sujeito (de quem se fala). Ocorre um afastamento do sujeito-enunciador em relação ao outro sujeito (as crianças). Na tentativa de fechar a descrição das crianças em relação com o fechamento da escola não é possível dizer tudo, não há fechamento, visto que a significação é uma questão aberta.

O “mas” funcionando como conectivo das duas partes da formulação produz a impressão de que o argumento que está depois dele é o mais importante. Parafraseando, teríamos “Vamos fechar escolas mesmo que muitas crianças fiquem sem comer”. Dentre outros efeitos de sentidos possíveis, temos os seguintes:

- a) A formulação causa estranheza, pois, em nossa interpretação, temos aí estabelecido um sentido de concessão entre a ação do verbo “**fechar**” e “**dependem da escola**”, que está diretamente ligado a uma contradição.
- b) Preocupação acima de tudo com a vida, portanto, a suspensão das aulas é imperativa, devendo ser cumprida por todos, de forma rigorosa, pois a questão de ensino e aprendizagem depois se recupera, diferentemente da vida.
- c) O ato de fechar as escolas é desumano, do ponto de vista social, pois significa retirar das crianças o direito à alimentação. Desse modo, o sujeito traz para o fio do discurso um efeito negativo do fechamento da referida instituição que tem a ver com uma problemática social. Sabe-se que o problema da fome no Brasil é uma situação concreta, vivenciada por milhares de famílias, muito antes da pandemia, como consequência da formação social capitalista sustentada na/pela exploração do trabalho em que as relações sociais de dominação/subordinação precisam ser mantidas.

---

<sup>38</sup> Para AD, o outro é o interlocutor, e o Outro é a memória discursiva, a historicidade (ORLANDI, 2014).

Em seguida, há uma comparação “**como na Itália**”,<sup>39</sup> que vivenciava, naquele momento, um grande aumento no número de mortos, enquanto no Brasil<sup>40</sup> a situação estava sob controle. O sujeito enunciativo mostra-se filiado a uma FD que defendia o isolamento social, medida que foi recomendada pela OMS e que, em terras brasileiras, enfrentou resistência por parte da população que constitui uma outra FD que defendia os interesses econômicos em detrimento à saúde ou ao risco de morte. No final da formulação, o enunciativo volta a utilizar o verbo na primeira pessoa do plural: “**temos que ser rigorosos**”, como uma determinação a ser cumprida em que o enunciativo opina e decide por seu interlocutor. Dessa forma, expõem-se as contradições de uma sociedade dividida em classes, em que a dominação de uma classe sobre a outra ocorre por meio de práticas discursivas, materializadas na língua.

Em “**não vai** para a escola **mas não vai também** para outra aglomeração, para o shopping”, a utilização da locução conjuntiva “mas... também” insere um sentido de adição. O sujeito enunciativo impõe uma proibição, em seguida, especifica a que aglomeração está referindo-se. Não é qualquer uma, é a do shopping, símbolo do capitalismo. Assim, trazendo para debate o que (não) deveria permanecer aberto, na recusa do fechamento total.

Notamos que em “fechar escolas” não ocorre o uso do artigo definido feminino *as* antes do substantivo escola, ou seja, ela não é determinada, ocorrendo uma generalização. Neste sentido, *escolas* poderia ser substituída por qualquer outra denominação que pudesse ser fechada, *shoppings*, bares, restaurantes, de modo que não afetasse o direito das crianças a receber alimento. Com tantos outros estabelecimentos para serem fechados e evitar aglomeração, por que fechar logo as escolas? Que critérios foram utilizados para determinar o que fecha e o que deve permanecer aberto?

Para compreender os sentidos produzidos por essas denominações, em relação à NOT1 vamos utilizar a relação parafrástica. Este procedimento, permitirá observar os pontos de deriva possíveis, vez que, conforme Pêcheux (2002[1983]), existe a possibilidade de um enunciado vir a ser outro. Vejamos:

<sup>39</sup> O governo italiano impôs restrições drásticas em todo o país, fechando bares, restaurantes e a maioria das lojas, proibindo viagens não essenciais, na tentativa de conter o avanço da covid-19, que apresentou um aumento no número total de casos que subiu de 15.113 para 17.660 em relação ao dia anterior, configurando-se como o maior número de mortes diárias já registrado em qualquer país, naquele período. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2020-03/mortes-por-corona-virus-na-italia-disparam-e-lombardia-busca-restricoes> Acesso em: 10 jan. 2021.

<sup>40</sup> Pelo 18º dia seguido, o país apresentou tendência de queda nas mortes em decorrência da covid-19. Hoje o indicador ficou em -30%. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2022/03/14/covid-19-coronavirus-casos-mortes-14-de-marco.htm>. Acesso em: 10 jan. 2021.



- a) Vamos fechar *shoppings*, mas os empresários dependem dos *shoppings* para ganhar dinheiro;
- b) Vamos fechar bares, mas os clientes dependem do bar para ingerir bebida alcoólica;
- c) Vamos fechar escolas, mas as crianças dependem da escola para comer.

Podemos observar em a) e b) que, ao realizarmos a substituição da denominação *escola* por outras, evidencia-se que a relação entre elas não é de igualdade; há desencaixe, há real, isto é, “pontos de impossível” que determinam o que não pode ser (PÊCHEUX, 2002[1983]) pois, *shopping* e bares não exercem a função de amparo social. Embora sejam instituições onde também circula uma grande quantidade de pessoas, o efeito é outro. Em c) o ato de fechar as escolas é desumano, do ponto de vista social, pois é retirar delas o direito à alimentação.

A NOT1 prioriza a presença física na referida instituição, mas não na perspectiva de um lugar de aprendizagem. Nesse âmbito, a escola passa a ser um lugar “para comer”, e isto se dá porque o processo de ensino e aprendizagem foi convertido para o formato remoto; no entanto, não é possível fazer o mesmo com a alimentação, até porque a alimentação tem caráter de urgência. Esse deslocamento, mostra que a relação de significação depende de outra FD de identificação. Por esta razão, podemos dizer que a palavra *escola* vai ser referenciada de maneiras diferentes a depender da posição sujeito assumida pelo enunciador. Podemos dizer, ainda, que o enunciado “**Muitas crianças [...] dependem da escola para comer**”, colocada em circulação, pela posição sujeito-jornalista, promove o esvaziamento no sentido de escola enquanto instituição de ensino e preenchido com o sentido de lugar de assistencialismo. O sujeito aluno ganha visibilidade pela vulnerabilidade social. Ocorre ainda a retomada de um discursividade já existente de que as crianças vão à escola muito mais pela merenda do que propriamente pela instituição escolar.

Como já tratamos anteriormente, para nós analistas de discurso, o sentido é sempre dividido e essa divisão está diretamente relacionada às injunções de forças que provêm da forma da sociedade na história, de modo que essa divisão se materializa através da linguagem (ORLANDI,1996). Desse modo, compreendemos que o enunciado em foco trabalha com o político da língua. Estamos entendendo que, diante das condições de produção do discurso, os efeitos de sentido estabelecidos para a palavra *escola* na NOT1 apontam para duas formações discursivas antagônicas em confronto: i) escola como espaço de educação formal e; ii) escola como lugar para comer.

Vamos chamar de FD1 a que funciona em relação de identificação com os saberes do discurso médico-científico a favor do fechamento das escolas, que defende que não há risco,

se as recomendações advindas da OMS, órgãos da saúde e comunidade científica forem cumpridas, sendo a principal, o distanciamento físico. Nessa FD, teríamos como consequência do fechamento das escolas a preservação da vida. A FD2 não é determinada pelo discurso médico-científico. O enunciado aponta o problema da fome como consequência do fechamento das escolas, além de levantar a questão do que fazer com as crianças diante do fechamento das escolas. Vale lembrar o confronto, característico da relação de forças e disputa de sentidos, trabalhando o político da língua. É no imaginário (social), de uma sociedade dividida e afetada pelos valores da ideologia que vão ser simbolizadas as relações de poder e estabelecidas a relação com o outro e o Outro.

Vamos, neste ponto, analisar o comentário selecionado referente à notícia “Medidas de restrição contra o coronavírus têm consequências sérias, dizem especialistas”, da qual retiramos a SD analisada anteriormente. Vejamos:

COM1: “O metro em horário de pico ficamos com a cara quase encostada um no outro [...] Ou esse CoronaVirus é uma grande **pegadinha**, ou então as autoridades estão **tirando uma da nossa cara**”. (Claudio L Rocha. Medidas de restrição contra coronavírus têm consequências sérias, dizem especialistas, Folha de S. Paulo, 14 mar. 2020, grifos nossos).

Neste comentário, a primeira e a segunda parte do enunciado iniciam-se com a conjunção “ou” que estabelece uma relação de disjunção exclusiva, isto é, se uma afirmação for verdadeira a outra será falsa. O sujeito-comentarista, afetado pelo interdiscurso, traz à memória uma discursividade sobre a pandemia como conspiração que circulou numa determinada FD. O sujeito-comentarista formula seu dizer a partir da imagem que tem de si, do outro e da pandemia. É o imaginário regido pelas relações de força significando no discurso (ORLANDI, 2020, não paginado).

No COM1 o sujeito-comentarista joga com a ironia, utilizando termos como “pegadinha”, “tirando uma com a nossa cara”. A notícia que gerou o comentário traz uma discussão a partir das autoridades científicas sobre os serviços que ficariam suspensos durante a quarentena e a aceitabilidade da decisão em diversos países. O comentarista usa a ironia para fazer sua crítica. Enquanto vários países citados na notícia o distanciamento social, já tinha sido implementado para contenção do vírus, no Brasil, ele continua utilizando o transporte público lotado, sem qualquer proteção. Embora faça uso da conjunção “ou”, do modo como está formulado, teríamos uma única possibilidade de verdade nas duas propostas do enunciado, o coronavírus seria algo que não precisa ser levado a sério uma vez que

nenhuma medida foi tomada para conter o vírus. Há uma falta de planejamento, por parte das autoridades competentes, para proteger a população.

Na sequência NOT7 aparece novamente a questão da alimentação escolar. Vejamos:

NOT7: “Sem renda fixa, Rosangela da Silva, 36, se viu com mais cinco bocas, que antes **faziam as refeições na escola**, para alimentar”. (Quarentena em São Paulo reduz dieta de crianças na periferia a arroz, Folha de S. Paulo, 5 abr. 2020, grifos nossos).

O trecho “que antes **faziam as refeições na escola**” reforça a referenciação da escola como lugar de amparo social e estabelece uma explicação em relação à “com mais cinco bocas para alimentar”, ou seja, o fechamento das escolas agravou o problema da fome. Ao descrever as condições sociais desta mãe “sem renda fixa” que “se viu com mais cinco bocas [...] para alimentar”, a escola pública vai sendo significada pela vulnerabilidade social dos alunos. Outra vez, é referenciada como espaço de alimentação, em detrimento do ensino.

No modo como está formulada, a NOT7 deixa entrever um apagamento das condições que fazem com que essas famílias dependam da escola para que suas crianças se alimentem, o que gera um efeito de naturalização de modo que parece vergonhoso a escola fechar quando as crianças dependem dela para comer. No entanto, não parece causar nenhum choque o fato de existirem famílias cujas crianças necessitem da escola para satisfazer uma necessidade básica, alimentar-se.

Vejamos, agora, o comentário:

COM7: “Tenho muita pena **das crianças que** não pediram para nascer. Já passou da hora de um **controle social**”. (Luiz Henrique Pereira. Quarentena em São Paulo reduz dieta de crianças na periferia a arroz, Folha de S. Paulo, 5 abr. 2020, grifos nossos).

COM8: “Espero muito que algumas delas tenham a idéia de começar a explicar aos **pobres que só se deve ter filhos quando se tem condições** de lhes dar uma vida digna”. (Enaide Hilse. Quarentena em São Paulo reduz dieta de crianças na periferia a arroz, Folha de S. Paulo, 5 abr. 2020, grifos nossos).

Nesse discurso, o sujeito enunciador do COM7, diante do efeito de evidência, não se dá conta da ambiguidade da formulação: “Tenho muita pena **das crianças que** não pediram para nascer”, que aponta para os seguintes sentidos:

- a) “nenhuma criança pede para nascer”, não existe essa possibilidade; nesse caso teríamos um efeito de explicação;
- b) “somente das crianças que não pediram para nascer”, há um sentido de restrição, como se houvesse aquelas que pediram para nascer.

O discurso em foco mostra, portanto, os efeitos da luta ideológica no funcionamento da língua, ao mesmo tempo que evidencia a ambiguidade, na materialidade linguística (PÊCHEUX, 1981[2015]). Em seguida, temos o uso do sintagma lexical “controle social” cujo efeito é mostrar que pobre não deve ter filhos, para não proliferar a pobreza. Ou ainda, como se a simples opção dos pobres por não terem filhos trouxesse impacto positivo no desenvolvimento social e na economia do país.

No COM8, em “pobres que só **se** deve ter filhos quando **se tem condições**”, temos o “se” produzindo o efeito de condição na (não) autorização para pobres terem filhos, na perspectiva do enunciador.

Em ambas as SDs, vimos funcionar o apagamento da omissão do Estado (e da sociedade) em atuar juntamente com a família para garantir à criança o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, entre outros direitos previstos no artigo 227 da Constituição Federal (1988). O COM8, na mesma posição sujeito do COM7, embora sejam enunciados diferentes, (re)atualizam discursos nos quais o controle de natalidade deve ser política pública implementada pelo Estado para combater a pobreza. Os sujeitos comentaristas (das duas sequências analisadas), encontram-se filiados à FD neoliberal, que aponta como solução evitar o nascimento de mais crianças pobres. Para esses sujeitos, o Estado não deve atuar movido pelos princípios e regras de justiça social, ou seja, tomam as políticas sociais (a exemplo do Bolsa Escola e do Bolsa Família) como assistencialistas.

Diferentemente, das SD anteriores, o sujeito-comentarista de NOT8 se inscreve em outra FD para quem a **alimentação escolar** constitui-se como direito que está sendo confundido com benefício. Observe:

NOT8 “[...] a alimentação escolar **não é um benefício, mas um direito**. (Justiça manda Doria e Covas pagarem por merenda a todos os estudantes de SP. Folha de S. Paulo, 9 abr. 2020, grifos nossos).

O sujeito da NOT8 estabelece, por meio da negação, um conflito entre duas posições sujeitos diferentes, pertencentes a FD diferentes. Vamos chamar de FD1: aquela que com a qual o sujeito-comentarista não se identifica; em oposição à FD2, para quem a educação é um direito. Esse confronto está posto na formulação: “a alimentação escolar **não é um benefício, mas um direito**”. O sujeito-comentarista exerce uma autoridade para fazê-lo, mas ainda ocupa um lugar social que o “autoriza” a dizer e fazer sentido.

Nesta perspectiva, a alimentação escolar deve contemplar todos os alunos das escolas públicas e não apenas aqueles que se encontram em vulnerabilidade social, aliás como

acontecia antes do fechamento das escolas em que a merenda escolar era distribuída para todos os estudantes que frequentam a escola, sem distinção.

Esse discurso neoliberal é possível porque o direito constitucionalmente discursivizado é, também, um direito neoliberal. Como destaca Orlandi (2014), uma forma-sujeito que se alinha com a forma sujeito-jurídica dá surgimento ao sujeito-de-direito, efeito de uma estrutura social capitalista. Perante a lei, os sujeitos são livres e responsáveis. No entanto, para o Estado e a sociedade capitalista, igualdade e diferença estão combinadas no mesmo lugar. Ancorado em um ideal de igualdade, o sujeito esquece que está assujeitado por essa ordem que trabalha ideologicamente o imaginário de um sujeito livre, dotado de vontade e de responsabilidade.

A temática da alimentação é recorrente na narratividade produzida pelo discurso jornalístico como podemos ver na SD a seguir:

NOT16: “Gestores reclamam da falta de articulação do Ministério da Educação (MEC) para resolver o problema emergencial **da falta de comida no prato dos alunos** das redes públicas”. (Estudantes de pelo menos 10 estados deixaram de receber alimentação escolar. O Globo, 17 maio 2020, grifos nossos).

A formulação “**falta de comida no prato dos alunos** das redes públicas” traz, novamente, a escola como responsável pela alimentação dos estudantes. A narrativa construída pelo jornalista produz a ilusão de transparência como se o sentido só pudesse ser este. A repetição da referenciação da escola como lugar de alimentação funciona produzindo o efeito de naturalização desse sentido. Se pensarmos na verticalidade desse discurso vamos chegar ao interdiscurso que atribui à escola a responsabilidade pelas mazelas sociais. O que entra em questão no jornal é a falta de comida nas escolas por causa do fechamento destas, naturalizando as mazelas sociais que não estão somente na escola, mas na sociedade. Assim, a palavra emergencial sugere algo contingente, como se ocorresse apenas no momento de pandemia.

Além disso, na NOT16, temos a utilização do adjetivo “**emergencial**” para caracterizar o problema da falta de comida, produzindo efeito de sentido de algo urgente. Há uma absolutização, eleito produzido pelo uso da preposição (de) + artigo definido (das), “**alunos das redes públicas**” como se todos os alunos das redes públicas de ensino estivessem sem comida no prato, desconsiderando as diferentes realidades dos estudantes atendidos pela escola pública.

Esse processo de deslocamento de sentido da escola como um lugar “para comer”, faz funcionar um pré-construído em relação a quem necessita utilizar o serviço público de ensino, como se todos os alunos da escola pública fizessem lá sua principal ou única refeição. Coloca-se em evidência a escola como lugar de amparo social. Reproduzindo um discurso que coloca a escola como responsável pela alimentação das crianças, uma função secundária da escola, mas que vem sendo posta como a principal. Do modo como é discursivizada, a escola se reduz a um refeitório, um espaço de alimentação, como se as pessoas que frequentassem tal instituição fossem ali para comer e, nas horas vagas, estudar. Fala-se de problema emergencial. Outra vez, em escala de urgência: estudar ou comer?

#### ***4.2.2 A escola e o ensino não presencial***

Vejamos como funcionam as discursividades que tematizam as condições de acesso às aulas não presenciais:

NOT2 “A modalidade a distância **enfrentaria** ainda um **obstáculo extra nas escolas** estaduais e municipais: a dificuldade de acesso a recursos tecnológicos por parte de muitas famílias”. (Indefinição sobre quarentena pode estender ano letivo até 2021 em SP, Folha de S. Paulo, 17 mar. 2020, grifos nossos).

NOT3 “Até o final da semana, a gestão Doria **deve anunciar** uma **plataforma online** para que os alunos da rede estadual estudem durante as férias. A avaliação é que muitos podem **não ter computador em casa, mas têm smartphones**”. (SP libera EAD no ensino fundamental e médio durante a pandemia. Folha de S. Paulo, 18 mar. 2020, grifos nossos).

NOT10: Na avaliação do ministro, “**aula à distância é aula normal, é aula dada**”. Ele ainda afirmou que a decisão da quarentena foi “**precipitada**, de responsabilidade de governadores e prefeitos”. (Enem terá que adequar calendário à realidade do ano letivo, decide Justiça. O Globo, 17 abr. 2020, grifos nossos).

NOT15 “Após pouco mais de duas semanas oficialmente no ar, **o aplicativo** lançado pelo governo de São Paulo **para ensino online** durante a pandemia de coronavírus **foi acessado por** 1,6 milhão de alunos, **menos da metade** dos 3,5 milhões da rede estadual paulista (47%)”. (Menos da metade dos alunos da rede estadual de SP acessa ensino online na quarentena. Folha de S. Paulo, 14 maio 2020, grifos nossos).

NOT27 “**O senado aprovou** nesta terça-feira (23) **projeto de lei** que prevê o repasse de R\$ 3,5 bilhões da União para estados e municípios para que apliquem em ações **para melhorar o acesso à internet** de alunos e professores do ensino público”. (Senado aprova R\$ 3,5 bilhões para melhorar acesso à internet em escolas públicas. Folha de S. Paulo, 24 fev. 2021, grifos nossos).

A NOT2 entra em circulação em meio a rumores de uma possível publicação, pelo MEC, de uma portaria autorizando a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, o que ocorreu de fato, no dia seguinte à notícia.<sup>41</sup> A modalização do verbo no futuro do pretérito “enfrentaria” funciona elaborando uma hipótese, caso “a modalidade a distância” fosse autorizada. A enunciação jornalística vai organizando uma representação do ensino a distância como algo problemático, pois para que tal modalidade de ensino possa ser realizada, deverá enfrentar obstáculo “**extra**”. Essa formulação deixa entrever que a EaD já enfrenta obstáculo; no entanto, no âmbito das escolas estaduais e municipais, o obstáculo é maior. Funcionando como um aposto explicativo temos “**a** dificuldade de acesso a recursos tecnológicos por parte de muitas famílias”, ou seja, o obstáculo é econômico, devido à classe socioeconômica dos alunos. Significa dizer que este tipo de obstáculo não está presente na escola particular, como se existisse homogeneidade no público atendido pelas instituições particulares, desconsiderando sua heterogeneidade. Assim como não existe homogeneidade no ensino público.

Na NOT3, ocorre a formulação de um futuro “Doria **deve anunciar**” como quem dá a notícia em primeira mão ou quem prepara o leitor para uma nova faceta do ensino. O enunciado jornalístico vai direcionando os sentidos, produzindo efeito de evidência como em “**pode não ter computador em casa, mas têm smartphones**”. Novamente, se trabalha com a homogeneidade, a projeção que se faz do outro (de quem se fala) é com base na igualdade, como se todos os alunos da rede estadual tivessem as mesmas condições socioeconômicas.

O sujeito-jornalista na NOT10 utiliza o discurso direto (sinalizado com as aspas) o que significa seu distanciamento do que está sendo noticiado. Esse funcionamento ocorre em nome da imagem de imparcialidade pretendida no discurso jornalístico. O enunciado em foco é proferido em meio a inúmeras solicitações de adiamento do ENEM, cuja argumentação levava em consideração a defasagem educacional, aumento da desigualdade e potencial de propagação do novo coronavírus durante a prova.

O Ministro da Educação, então, responde: “**aula à distância é aula normal, é aula dada**”, se posicionando contra o adiamento do exame e contra a decisão dos governadores e prefeitos na implantação da quarentena (isolamento social) que foi por ele denominada como atitude “**precipitada**”. Há enfrentamentos em jogo nesta formulação: há quem diga que aula à distância não é aula atualizando uma memória sobre EAD, antes da pandemia. Weintraub enuncia da posição de ministro, identificado com a FD que nega o discurso científico e,

---

<sup>41</sup> Ver Cronologia (Apêndice A).

quando a pandemia atinge níveis críticos, resiste ao adiamento da prova. E ainda rebateu que o ENEM “não foi feito para corrigir injustiças, mas para selecionar”.<sup>42</sup> Vemos funcionar o discurso da meritocracia. Para esse sujeito, a pandemia é utilizada pelo governo federal como agente potencializador do plano de desmantelamento da educação, uma vez que é de seu interesse dificultar o ingresso ao ensino superior pelos alunos advindos das redes públicas de ensino. Nesse contexto, o MEC mostrou pouca articulação com as redes de ensino, priorizando o teor ideológico na condução das políticas públicas.

A NOT15 coloca em evidência a ineficácia do ensino remoto devido ao acesso desigual aos recursos tecnológicos, já existente antes mesmo da pandemia, motivo pelo qual não foi possível incluir todos os alunos no formato de ensino remoto. Para realçar a discursividade da ineficácia do ensino remoto, destaca-se o quantitativo de estudantes sem acesso às tecnologias, o jornalista fez uso dos dados em números cardinais, realçando com fracionário e complementando com o percentual, tentando cercar os sentidos. Esses dados podem ser relacionados com quórum (número mínimo para validar deliberações), como manter um sistema que não contempla nem metade dos alunos.

Vale lembrar que a substituição das aulas presenciais por aulas remotas ocorreu em caráter excepcional durante o estado de calamidade pública. O descaso com a educação é tamanho que pouco importa ao presidente da república se os estudantes das escolas públicas estão sem conexão à internet para acessar as aulas remotas. Por isso, após Câmara e Senado terem aprovado o projeto que previa ajuda financeira para internet, direcionada a alunos e a professores da rede pública, o chefe do executivo o vetou integralmente. Esse projeto é tema da SD a seguir:

NOT27 “**O senado** aprovou nesta terça-feira (23) **projeto de lei** que prevê o repasse de R\$ 3,5 bilhões da União para estados e municípios para que apliquem em ações para melhorar o **acesso à internet de alunos e professores do ensino público**”. (Senado aprova R\$ 3,5 bilhões para melhorar acesso à internet em escolas públicas. Folha de S. Paulo, 24 fev. 2021, grifos nossos).

Na NOT27, temos um enunciado que se relaciona interdiscursivamente com outros. Mediante as várias discursividades que apontavam como obstáculo à realização das aulas remotas, a falta de acesso à internet na rede pública, foi elaborado um projeto de lei com a finalidade de melhorar o acesso à internet de alunos e professores, aprovado pelo Senado. O

<sup>42</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/em-reuniao-com-senadores-weintraub-diz-que-enem-nao-foi-feito-para-corriger-injusticas.shtml>. Acesso em: 21 fev. 2022.



projeto, porém, foi vetado pelo presidente logo em seguida. Temos o sujeito “O senado” explícito no enunciado bem como o montante do valor previsto para repasse, evidenciando quem aprovou a lei. Outro ponto interessante é que a lei prevê a melhoria de acesso à internet não apenas para os alunos, mas também para os professores. Essa inclusão faz lembrar que os professores tiveram que enfrentar gastos imprevistos com a pandemia, como contratar um serviço de internet de qualidade e adquirir equipamentos como notebook. Embora, os docentes muitas vezes não sejam mencionados nas discursividades sobre a escola, exercem papel fundamental na continuidade do processo de ensino. É por causa do trabalho desses profissionais que as aulas não pararam. Apesar disso, quando o discurso jornalístico fala sobre o professor é numa perspectiva negativa, como veremos adiante.

COM2: “**Enquanto isso** em S.Paulo funcionarios concursados da **Sajude** que prestasm serviços nas AMAs, [...] muitos atendem as pessoas sem mascara e parece nem alcool tem a disposição” (Claudio L Rocha. Indefinição sobre quarentena pode estender ano letivo até 2021 em SP. Folha de S. Paulo, 17 mar. 2020, grifos nossos).

COM3: [...] Na realidade, os gestores e empresários não perdem a chance e querem introduzir os pacotes comerciais da **EAD** nas escolas públicas, assim irão **diminuir os gastos com a educação pública** presencial e aumentar os gastos com os pacotes tecnológicos, rendendo bons lucros aos empresários da educação. Molina. SP libera EAD no ensino fundamental e médio durante a pandemia. Folha de S. Paulo, 18 mar. 2020, grifos nossos).

COM12: “**Enfim** uma medida **sã** diante de tanta **insanidade**. (Roberto Pereira Machado. Enem terá que adequar calendário à realidade do ano letivo, decide justiça. O Globo, 17 abr. 2020, grifos nossos).

COM18: “É o lado **perverso**, escondido por **quem defende o isolamento social**, o agravamento da fome, miséria, violência e a conseqüente **morte precoce**”. (Marcelo Barbosa. Menos da metade dos alunos da rede estadual de SP acessa ensino online na quarentena. Folha de S. Paulo, 14 maio 2020, grifos nossos).

COM19: “**Excelente** reportagem. Precisamos agilizar o fornecimento de equipamentos e acesso de internet para eles”. (Eduardo Giuliani. Menos da metade dos alunos da rede estadual de SP acessa ensino online na quarentena. Folha de S. Paulo, 14 mai. 2020, grifos nossos).

COM33: “E **comida** para o povo com fome”. (Luís Fernando Lopes. Senado aprova R\$ 3,5 bilhões para melhorar acesso à internet em escolas públicas. Folha de S. Paulo, 24 fev. 2021, grifos nossos).

No COM2, temos uma discursivização que, aparentemente, foge do tema central da notícia que trata do fechamento das escolas e a preocupação do cumprimento do ano letivo de 2021. O sujeito comentarista chama atenção para outro grupo que também sofre impactos da

pandemia, os servidores do setor da saúde. Temos um sentido de denúncia, pedido de ajuda, como pode ser observado em “funcionarios concursados da Sajude”, a palavra “Sajude” é um lapso do inconsciente; não é por acaso que temos as seguintes possibilidades de leitura: *saúde* e *ajude*. A aparente falha da língua aponta para um sentido inesperado. Assim, o que aparece como um *erro* para a gramática, não o é para a perspectiva discursiva. Para a AD, esta *falha* não é descartada, é constitutiva da linguagem, produz sentidos. Para tornar-se sujeito é necessário entrar na língua(gem), ou seja, entrar na estrutura, em uma cadeia significativa. Neste processo de entrada ocorre a subjetivação do sujeito. Assim, cada sujeito possui uma forma singularizada, a depender de sua forma de inscrição no simbólico, da ordem social e da historicidade em sua relação com a memória. No cenário pandêmico, a ajuda é solicitada aos trabalhadores da saúde, muitos entre os quais “atendem as pessoas sem mascara e parece nem álcool tem a disposição”, ou seja, sem a infraestrutura e os protocolos necessários para protegerem a si próprios da doença e aos pacientes.

O aparente *non-sense* coloca em funcionamento o modo como o sujeito é interpelado e como interpreta o enunciado (NOT2), colocando o fechamento das escolas e as condições precárias da saúde, sobretudo, em tempos de pandemia, numa relação de simetria. Basta atentarmos para a conjunção “Enquanto (isso)” cujo efeito produzido é de inscrição da saúde e da escola numa rede de relações significativa, ou seja, aquilo que é separado por uma dada FD é unido por outra. Fechar escola e ter uma saúde em condições precárias se equivalem nesse discurso cujo imaginário é afetado por sentidos que organizam o acontecimento pandemia da Covid-19. A subjetividade, portanto, tem a ver com como cada um é interpelado pela ideologia, afetado pelo inconsciente e individuado pelo Estado, inscrevendo-se em certas posições-sujeito; assim o sujeito vai aderindo ou não a determinados sentidos que se encontram em circulação, dentro daquilo que ele acredita ser sua identidade.

No COM3, o sujeito comentarista é um interlocutor que interpreta com alteridade o enunciado que lhe é dirigido, caracterizando a não-coincidência interlocutiva, ou seja, o “não-um” no aspecto do sentido, em que o que o jornalista “quer dizer” dizendo X e o que o leitor-comentarista compreende a partir de X (ALTHIER-REVUZ, 2004). Diante da notícia da liberação do uso da EAD nas escolas pelo governo, o comentarista reformula o que está implícito em X, a perspectiva liberal da educação como **gasto** que precisa ser reduzido.

O COM12 inicia a formulação com o advérbio “Enfim”, estabelecendo um sentido de conclusão à notícia. Com o uso da palavra “sã”, que adjetiva a palavra **medida**, adiciona-se um sentido de responsabilidade. A utilização da palavra “sã” em oposição à “insanidade” produz um efeito de memória que atualiza a discursividade sobre “presidente desequilibrado”

(expressão que circulou em alguns discursos para se referir ao comportamento agressivo, à atitude impulsiva e impetuosa do chefe do executivo). Desse modo, produz efeitos de sentido que reforçam a desaprovação do sujeito-comentarista com a negativa do ministro em adiar o ENEM.

No COM18, o adjetivo “perverso” foi utilizado para desqualificar o discurso do outro, avaliando em termos de Bem/Mal. O sujeito comentarista encontra-se identificado com a FD contrária ao discurso médico-científico. Ocorre, na formulação, uma inversão nos sentidos, pois, para o comentarista, o isolamento social, ao invés de ser uma medida de controle da propagação da Covid-19, é visto como causador dos problemas que ele enumera: “o agravamento da fome, miséria, violência e a consequente morte precoce”. Produzindo um discurso que coloca em oposição, de um lado, “quem defende o isolamento social” e o fechamento das escolas no qual estão incluídos governadores e prefeitos, representando o mal; de outro lado, o presidente da República e seus seguidores que defendiam o não fechamento das escolas e a desnecessidade do isolamento social, por sua vez, o bem.

O COM19, embora comente a mesma notícia do COM18, tem sua interpretação voltada para outros aspectos. O comentarista faz uma avaliação positiva da narrativa, como deixa entrever o uso do adjetivo “Excelente” e, embora a narrativa jornalística traga em destaque desde o título os problemas de acesso dos alunos, ela também narra o esforço do governo de São Paulo em contornar o problema de acesso. O posicionamento do comentarista é favorável às medidas tomadas pelo governo.

O sujeito comentarista no COM33 traz para o discurso uma temática recorrente, a fome. No entanto; há um deslocamento, quando afirma que não são os alunos quem tem fome, mas o **povo**. Embora o enunciado esteja em forma de afirmativa, com a supressão do sinal de interrogação, estabelece um sentido de questionamento que é adicionado à narrativa de que foi aprovada a Lei que previa bilhões para melhorar o acesso à internet na escola. O efeito de sentido produzido é de que esse recurso poderia ser melhor aplicado se fosse destinado para solucionar o problema do povo com fome.

#### ***4.2.3 A escola enquanto lugar de perigo***

Vejamos como a escola está sendo discursivizada nas SDs a seguir:

<p>NOT5 “O que se passa no mundo mostra que o grupo de risco é <b>apenas</b> pessoas acima de 60 anos. Então, <b>por que fechar escolas?</b>”, questionou o presidente em seu pronunciamento. (Em</p>
---

pronunciamento, Bolsonaro critica fechamento de escolas, ataca governadores e culpa mídia, Folha de S. Paulo, 24 mar. 2020, grifos nossos).

NOT6 “**Escolas** e lojas estão sendo **fechadas** no mundo todo justamente para que, passado o inevitável desastre, **a vida possa continuar**”. (Entenda por que todos os países fecharam escolas, Folha de S. Paulo, 25 mar. 2020, grifos nossos).

NOT20 “Para 79% dos brasileiros, a **reabertura das escolas** no país **vai agravar a pandemia** do novo coronavírus e, por isso, as unidades deveriam continuar fechadas nos próximos dois meses”. (79% dos brasileiros dizem que reabertura de escolas agravará a pandemia, mostra Datafolha. Folha de S. Paulo, 17 ago. 2020, grifos nossos).

NOT21: “Está sendo muito difícil manter as atividades a distância, mas **não podemos colocar os estudantes, professores e suas famílias em risco**”, disse Cássio. (Simulação calcula que até 46% de alunos podem ser infectados dois meses após volta às aulas. Folha de S. Paulo, 21 ago. 2020, grifos nossos).

As aspas que evidenciam a presença do outro no fio do dizer de forma “mostrada” (AUTHIER-RÉVUZ, 2004) são utilizadas como recurso, mostrando de maneira nítida e direta o atravessamento de discursos do outro. Esse recurso foi utilizado na NOT5 que se encontra aspeada, deixando claro que aquelas palavras foram proferidas não pelo enunciador, mas por outro sujeito. No discurso jornalístico, isso produz um efeito de distanciamento do sujeito jornalista em relação ao que está sendo dito, em nome da “neutralidade”. O Outro mostrado na formulação pertence a uma FD que minimiza a pandemia, critica o distanciamento social e questiona o fechamento das escolas, porque não vê razões que justifiquem essa medida. Em NOT5, o fechamento é desnecessário visto que “o grupo de risco é **apenas** pessoas acima de 60 anos”.

O impasse entre deixar aberta ou fechar a escola implica pelo menos dois movimentos de sentido: i) “fechar as escolas” como forma de cuidado com a saúde que garantiria continuar vivo em tempos da Covid-19, devido ao alto poder de contágio e transmissão do vírus e; ii) A imposição do isolamento social, que remete ao imaginário social do que costuma ser dito por uma mãe: permanecer em casa é ficar protegido, longe dos perigos. Em NOT6, há o uso do operador argumentativo “para que” estabelecendo uma relação de finalidade em relação ao fechamento das escolas, ou seja, elas serão fechadas “para que [...] **a vida possa continuar**”. Temos um não dito funcionando “Se as escolas não fecharem, a vida termina”.

Na NOT20, “a **reabertura das escolas** no país **vai agravar a pandemia**” explicita a razão para manter o fechamento delas. Em nosso gesto interpretativo, a NOT6 e a NOT20 pertencem à mesma FD em que a escola está sendo referenciada como um lugar perigoso, que coloca a vida em risco, porque é um local onde circulam muitas pessoas, favorecendo, conseqüentemente, a circulação do vírus. Onde o real está funcionando nestas formulações?

Na contradição que se instaura na relação polissêmica da *escola*, que é denominada como lugar de perigo ao mesmo tempo que é local de assistencialismo, como já mostramos anteriormente. Neste sentido paradoxal, há incidência do real. Haja vista que o sentido não está na palavra *escola*, mas nas relações estabelecidas com as outras palavras na cadeia significante.

Temos aí a pandemia atravessando a linguagem, o acontecimento na estrutura metaforizando o sentido da palavra *escola*. Antes da pandemia, a citada instituição era um lugar seguro; após a pandemia ela passar a ser denominada como lugar de perigo, mas não é um perigo qualquer (machucar-se, pegar piolho, por exemplo), trata-se do perigo de morte. Esses dizeres possuem historicidade, não surgiram do nada, são resultados do trabalho da memória, afetada pelo acontecimento discursivo pandemia que proporcionou uma reorganização imaginária do que se sabe sobre “escola”. Temos o real da história mobilizando sentidos contraditórios de escola, porque a escola é, também, o espaço de entrecruzamento dessa divisão contraditória trabalhada e naturalizada pela ideologia. Considerando que contradição é produto histórico que expõe o modo como a sociedade se estrutura.

Nas NOT5, NOT6 e NOT20, a contradição é recoberta pela construção de um imaginário em que o Estado aparece como provedor de bem-estar social, seja mantendo a escola aberta para garantir comida a quem não tem, seja fechando-a para supostamente evitar os efeitos da pandemia. Em ambas as situações estão expostas as fraturas de uma sociedade hierarquicamente dividida, em que o real da história, a luta de classes e o inconsciente afetam os sujeitos e o modo como utilizam a língua (PÊCHEUX, 2014a [1975]). A ideologia, no mundo capitalista, atua como uma linha de força flexível que precisa ajustar-se às relações de força; ora pende para um lado, ora para o outro – é da ordem do jogo. Os sentidos de escola nesses discursos são efeitos dessa flexibilidade.

Temos, em NOT21, a utilização da conjunção “mas” que vem contrabalançar a segunda parte da formulação “não podemos colocar estudantes, professores e suas famílias em risco”. O efeito de sentido que se produz é antes continuar com as atividades a distância, mesmo com todos os problemas detectados, do que colocar em risco as vidas dos estudantes, dos professores e de suas famílias. Portanto, a preservação da vida é o mais importante.

Ocorre ainda uma modalização “não podemos” a partir da qual é possível inferir o posicionamento do enunciador a respeito da questão, ou seja, ele é a favor da manutenção do ensino remoto, por isso estabelece a proibição de colocar em risco a vida dos estudantes, professores e familiares.

Deste modo, vimos funcionar uma tensão entre a discursividade que coloca a vida acima dos interesses econômicos e defende a manutenção do ensino remoto, e a discursividade que defende a todo custo a retomada das aulas presenciais mesmo que isto signifique colocar em risco inúmeras vidas.

COM22: Aulas presenciais somente em 2021. Não há possibilidade de ser antes. **Imagine só** 3,5 milhões de alunos voltando à circulação nas ruas do Estado de São Paulo, acompanhados de Professores, funcionários e tudo que envolve a escola. Milhões de pessoas no meio de uma Pandemia indo às aulas? **Não, não vai acontecer ...** (Larissa Bertani. Simulação calcula que até 46% de alunos podem ser infectados dois meses após volta às aulas. Folha de S. Paulo, 21 ago. 2020, grifos nossos).

COM23 [em resposta a Larissa Bertani]: **Tá nadando no dinheiro.** Coloque se no lugar de quem não tem home office e tem q sair para trabalhar. Onde enviar os filhos. Para a casa dos avós? Ou para as cuidadoras clandestinas, que estão crescendo no mercado. Santa falta de noção de mundo. (Edward Moreira. Simulação calcula que até 46% de alunos podem ser infectados dois meses após volta às aulas. Folha de S. Paulo, 21 ago. 2020, grifos nossos).

Essas narratividades retomam, novamente, as diferenças sociais que estão na base de toda discursividade produzida pela pandemia. Esses dois comentários remetem a cisões abertas no imaginário dos sujeitos, orientados pelas condições materiais de existência. Isto é aquilo que é separado por uma dada FD é unido por outra. A construção da subjetividade dos comentaristas se inscreve em diferentes funcionamentos enunciativos produzidos pelo interdiscurso.

No COM22, o sujeito está filiado a uma FD que tem a vida como prioridade ao invés da economia. Em sua interpretação, a retomada das aulas aumentará a circulação de pessoas nas ruas aumentando o risco de contágio. Assim ele sugere a retomada das aulas somente em 2021, sem a possibilidade de ocorrer antes. A partir de como o sujeito-comentarista narra a relação de sentidos nessa SD, em que estão significadas as FDs reflexo, no discurso, das formações ideológicas que administram os gestos de interpretação de onde derivam as versões, que são interpretações que se sustentam em suposta verdade. O sujeito-comentarista inicia sua argumentação fazendo um apelo: **“Imagine só[...]**” remetendo-nos, na AD para a questão do imaginário, da ideologia e das imagens que se faz. O sujeito-comentarista afetado pela imagem que faz de si mesmo, do outro e sobre aquilo que está falando, neste caso, sobre o retorno das aulas presenciais diante da pandemia. Essas projeções imaginárias são regidas pelas relações de força e de poder, significando imagens que ele trabalha como verdades: “3,5 milhões de alunos voltando à circulação nas ruas do Estado de São Paulo, acompanhados de Professores, funcionários e tudo que envolve a escola” e “Milhões de pessoas no meio de uma Pandemia indo às aulas?” Esses milhões de pessoas circulando produziram o aumento no

quantitativo de infectados. Há um enfrentamento ensino remoto x EAD. A SD é concluída sob o efeito da determinação pela negativa: “**Não, não vai acontecer**”. O efeito produzido é de que esse dizer pode ser dito por ele, mas encontra-se recalcado na FD, podendo ser manifestado somente na modalidade negativa (INDURSKY, 2012[1990]).

O COM23 é uma resposta ao comentário anterior. Filia-se a uma posição oposta, em defesa da retomada das aulas presenciais. Há uma provocação “**Tá nadando no dinheiro**” funcionando aí como uma interpelação do outro em posicionar-se em outra FD. Temos novamente o jogo de formulações imaginárias: “Coloque-se no lugar de quem não tem home office e tem q sair para trabalhar”, pense em quem depende da volta das escolas para ter onde deixar seus filhos. Coloque-se no lugar dessas pessoas! Ao apontar a diferença desfaz-se o desejo da homogeneidade.

Nos gestos de interpretação dos sujeitos comentaristas há uma tensão, apontando para diferentes direções de sentidos, determinados não somente pela historicidade, mas também pela FD, que determina o que pode e deve ser dito pelo sujeito. Se uma discursividade aponta para os riscos provenientes da pandemia, a outra aponta para outras condições concretas de existência. Cada uma joga com projeções de lugares sociais. Desta maneira, há um modo particular de inscrição do significante em cada sujeito (MARIANI, 2006). Vale lembrar que a FD sofre determinação das contradições existentes na sociedade.

Vejamos como acontece a interpretação por parte dos sujeitos comentaristas nas SD a seguir:

COM5: “A **imbeciologia** lutando contra a **ciência**. Fico com a ciência”. (Jarbas Vasconcelos. Em pronunciamento, Bolsonaro critica fechamento de escolas, ataca governadores e culpa mídia, Folha de S. Paulo, 24 mar. 2020, grifos nossos).

COM6: “Análise estatística errada propositalmente, apenas com o objetivo de **desinformar** a população e **disseminar o medo**”. (Reinaldo Senna. Entenda por que todos os países fecharam escolas, Folha de S. Paulo, 25 mar. 2020, grifos nossos).

COM21: “80% não duvidaram da **ciência** e quem estudou ora te dar rumos. Nos 20%, temos os cidadãos de bem sem instrução. O ninguém metido a cientista” (Marcelo Rod. 79% dos brasileiros dizem que reabertura de escolas agravará a pandemia, mostra Datafolha. Folha de S. Paulo, 17 ago. 2020, grifos nossos).

Nos COM5 e COM21, ocorre a inscrição do sujeito em uma FD, que tem o discurso da ciência como válido e aceitável. Já no COM6, a formulação situa o discurso científico como algo manipulado, visando “**desinformar** a população e **disseminar o medo**”, ou seja, este sujeito se identifica com outra FD para quem aquilo não é realmente científico.

O COM5 destaca a relação de forças e disputa de sentidos entre os discursos das diferentes FD. De um lado temos o discurso da “**imbeciologia**” lutando contra a **ciência**, do outro lado. Esse neologismo é formado por um processo de derivação em que consiste na junção de radical + sufixo (imbecil + logia). O uso desse lexema faz funcionar um efeito de ironia ao caracterizar os discursos de uma dada FD como teoria de coisas inúteis ou tolas, vez que se encontra em luta contra a FD onde circula o discurso científico. O sujeito, a partir de sua relação de identificação, toma partido pela FD da ciência.

Na perspectiva discursiva, a história é tratada pelo aspecto da interpretação, quer dizer, o “real da história”, dessa maneira, temos em cada notícia e em cada comentário uma interpretação (entre outras possíveis) do acontecimento, portanto é ilusória a crença de um mundo “semanticamente normal” (PÊCHEUX, 2002[1983]). A escola, como um dispositivo de forças, é também o espaço de entrecruzamento dessa divisão contraditória dos sentidos trabalhada e naturalizada pela ideologia.

#### *4.2.4 A escola enquanto lugar de convívio social*

Buscando dar continuidade a nosso trabalho de análise, vejamos:

NOT26: “A **presença física** na escola **também é fundamental** [...] pois a atenção individual à criança nessa fase é muito importante, assim como a **interação** das crianças entre si”. (Aluno de colégio de elite chega a ter 20 dias a mais de escola que o da rede pública na pandemia. Folha de S. Paulo, 10 fev. 2021, grifos nossos).

Na NOT26, temos a utilização de um advérbio “**também**” que produz um efeito de condição de equivalência ou de similitude; isto é, da mesma forma que a alimentação escolar é fundamental, a presença física do aluno na escola também o é. Um outro saber é discursivizado e a escola é mobilizada por outro processo de identificação. Trata-se do saber acadêmico-científico, não mais político administrativo como observamos até então.

Nessa SD, a escola é referenciada como um espaço de interlocução entre as pessoas, para criação de vínculos e convívio social. Ou seja, a escola é um lugar onde se aprende a viver em sociedade, a conviver com as diferenças, a relacionar-se com o “outro”. Na teoria lacaniana, acredita-se que é na imersão no mundo da cultura e na relação com o Outro que o sujeito se constitui. Dito de outro modo, o sujeito é constituído pelas identificações, provenientes daqueles que o rodeiam com o meio organizado por estruturas simbólicas (LACAN, 1988[1966]).



Em termos discursivos, ao ser inserido em instituições reguladas pelo estado, como é a escola, o indivíduo interpelado em sujeito vai resultar em sua forma individualizada, que pode adaptar o sujeito ao social. Conforme diz Orlandi (2002), com o capitalismo tem-se um indivíduo livre que, diante do Estado e de outros homens, torna-se um sujeito jurídico (com direitos e deveres). E a mídia entra nessa relação com o Estado, organizando para o sujeito o que ler, fazer, comer, agir, criticar, entre outras coisas, produzindo uma homogeneização histórica do sujeito (MARIANI, 1998).

Podemos dizer que a formulação traz uma preocupação com as crianças, mas de outra ordem das que vimos até então. Aqui a preocupação é com o desenvolvimento e o bem-estar psíquico delas, essa narratividade advém de um saber especializado no desenvolvimento infantil. Embora, em alguns casos, a aula remota permita visualizar os colegas e professores por meio de imagens de vídeo, não se compara ao modo de interação possibilitada pela **presença física na escola**. Isso sem mencionar o quantitativo de alunos que não tiveram acesso ao ensino remoto. O sujeito-jornalista se mostra favorável a retomada do ensino presencial nas escolas, defendida como algo “fundamental”, a narrativa da notícia ressalta a diferença entre o quantitativo de aulas das escolas de elite em relação as escolas da rede pública durante a pandemia.

Vamos ao comentário desta notícia:

COM31: A maioria, dos **menos favorecidos** tanto do centro ou dos arrabaldes da **cidade iam para a escola para muitas coisas**, menos para mudarem seus destinos... (José Oliveira. Aluno de colégio de elite chega a ter 20 dias a mais de escola que o da rede pública na pandemia. Folha de S. Paulo, 10 fev. 2021, grifos nossos).

No COM31, o sujeito-comentarista deixa entrever as outras funções da escola que atraem os “**menos favorecidos** tanto do centro ou dos arrabaldes da cidade” que buscam a instituição “**para muitas coisas**, menos para mudarem seus destinos...” Contrapondo o discurso em que a escola é responsabilizada pela melhoria de vida econômica e social. O comentário abre espaço para as contradições em torno da discursividade sobre a escola em uma sociedade de classe, sob a ilusão de que temos uma mídia democrática.

Notamos a repetição dos sentidos, por meio de paráfrases das formulações. A escola está sendo significada como o lugar onde ocorre a perpetuação do assistencialismo em detrimento ao desenvolvimento do conhecimento científico, este reservado aos ricos. As palavras possuem historicidade, quer dizer, refletem sentidos já realizados ou possíveis (ORLANDI, 2015). O COM31 remete ao dualismo da escola brasileira: aquela focada no

conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos; e, uma outra, local de acolhimento social, voltada aos pobres, principalmente, para ações de assistência e apoio às crianças.

A notícia que originou o COM31 falava a respeito do quantitativo de dias letivos que os alunos da rede particular tiveram a mais em relação aos da rede pública durante a pandemia. Ao utilizar os lexemas “**menos favorecidos**” aciona-se uma referência aos mais pobres, marcando a diferença de classe. Há um pressuposto de que os pobres vão para escola fazer muitas coisas, menos estudar. A utilização do verbo no passado “**iam**” traz, à tona, um problema que não é novo. Embora, a educação seja um direito de todos, o conhecimento é para poucos.

No final da formulação, temos “**para mudarem seus destinos**” que nos permite relacionar esse dizer a uma referenciação da escola “como instrumento de transformação social”. Desse modo, o efeito produzido é de que o fracasso ou a dificuldade de estudar é responsabilidade do próprio aluno e não do sistema educacional ou das políticas públicas para a educação. Em tais redes de sentido, um indivíduo “Z” é tão pobre quanto ele “merece ser”, já que não se considera a força das “condições materiais de existência”.

#### ***4.2.5 Fechamento de escola como provocadora de desigualdades***

NOT9: “Assim como os secretários de educação, a Procuradoria também levanta a preocupação com a **desigualdade gerada pela interrupção de aulas**, uma vez que nem todos os estudantes da rede pública têm acesso à plataforma digitais e à internet”. (Com Enem mantido, MPF quer MEC mostre ações para assegurar ensino na pandemia. Folha de S. Paulo, 16 abr. 2020, grifos nossos).

NOT11: “Os economistas [...] ressaltam que o **fechamento de escolas** e creches é um dos principais aspectos desta crise que **ampliará as desigualdades** de gênero”. (Fechamento de escolas e creches por coronavírus amplia desigualdade de gênero, diz estudo. Folha de S. Paulo, 19 abr. 2020, grifos nossos).

A partir das SDs acima, fazemos os seguintes questionamentos: Desigualdade de quê? As desigualdades existiam antes da interrupção das aulas? É o fechamento das escolas promotor da ampliação das desigualdades? De quem é a preocupação com a desigualdade? Do MEC? Das famílias dos estudantes? Da imprensa? Do governo?

Na NOT19, a *desigualdade* está relacionada às condições de acesso a plataformas digitais e à internet pelos estudantes da escola pública. O enunciado traz uma preocupação relacionada à desigualdade que pode significar: i) diferença da possibilidade de acesso aos conhecimentos entre alunos mais ricos e mais pobres, no período da pandemia e; ii) não ser um problema, a respeito do qual deva ser feito algo, mas condição necessária para manutenção do sistema capitalista.

Temos, na sequência da formulação, o motivo da preocupação “uma vez que nem todos os estudantes da rede pública têm acesso à plataforma digitais e à internet”. Um dos efeitos de sentido provocado pela expressão “nem todos” é a tentativa de abarcar a totalidade, vez que não *são todos* os estudantes da rede pública que têm acesso às plataformas digitais e à internet. Essa busca pela totalidade reforça, configura, denuncia, explicita???? a discursividade que circula nos documentos oficiais que tratam sobre a educação, a pretendida “Educação para todos”, como se o “todo” fosse homogêneo, sem diferenças, de modo que na implementação das políticas públicas desconsidera-se a heterogeneidade que constitui o “todo”.

A desigualdade existente entre as escolas pública e particular aparece na formulação analisada. No entanto, essas diferenças são apontadas como consequência do fechamento das escolas devido à pandemia, ou seja, o efeito é de deslocamento de uma divisão estrutural para uma divisão emergente num momento específico da pandemia.

Na NOT11, ocorre um deslocamento de modo que a desigualdade está relacionada a questões de gênero. Notamos, portanto, o funcionamento da memória apontando para a polissemia da palavra **desigualdades**. Em seu enunciado, o sujeito-jornalista usa a palavra *ampliará* ao tratar a respeito do fechamento de escolas e de creche. Portanto, ele reconhece que “as desigualdades de gênero” existem e são anteriores ao fechamento das referidas instituições. Retoma, assim, uma memória social de que há uma distribuição desigual das atividades domésticas e os cuidados com os filhos entre homens e mulheres.

Nas narrativas das notícias, desta seção, vemos a metáforização da escola como causadora da desigualdade de acesso as tecnologias e ampliadora da desigualdade de gênero, quando se sabe que estas questões já existiam antes do fechamento das escolas, foi a pandemia quem potencializou e escancarou esses problemas.

A seguir, temos as interpretações dos sujeitos comentaristas sobre as respectivas notícias:

COM10: “Cuidar da educação não é sua prioridade, **desde sempre**”. (Luiz Leal.Com Enem mantido, MPF quer MEC mostre ações para assegurar ensino na pandemia. Folha de S. Paulo, 16 abr. 2020, grifos nossos).

COM13: “A mulher **não se preocupa com a otimização do trabalho**. Ela se prende à detalhes, no dia a dia, que não são relevantes e normalmente custam tempo”. (Marksh Zêniton. Fechamento de escolas e creches por coronavírus amplia desigualdade de gênero, 19 abr. 2020, grifos nossos).

O COM10 retoma um já-dito, em que a educação não é prioridade “desde sempre”, o que leva a crer que não é novidade. Logo em seguida, o sujeito-comentarista traz o pronome “sua” que estabelece uma ambiguidade podendo se referir: a) ao presidente da república, pois segundo a notícia é quem insiste em manter as datas do ENEM, mesmo com o fechamento das escolas, b) ao ministro da educação que durante o tempo que ocupou a pasta se manteve ocupado com questões “ideológicas”.

O COM8 utiliza formulações como “**não se preocupa com otimização do trabalho**” e “Ela **se prende à detalhes [...] que não são relevantes**” que produzem um efeito de desqualificação do trabalho da mulher sob o argumento de que, ao se prender em detalhes sem relevância, não otimiza o trabalho. Na interpretação do sujeito comentarista, as mulheres gastam mais tempo com serviços domésticos que os homens, não porque há um desequilíbrio na distribuição das tarefas domésticas, como sugere a notícia. Segundo ele, o problema é que elas demoram o dobro do tempo gasto pelos homens para realizarem as mesmas tarefas domésticas e cuidado com os filhos.

Outra possibilidade de interpretação é que, para o sujeito comentarista, numa perspectiva machista, o trabalho doméstico é próprio da mulher e, como tal, dever ser executado por ela. Assim, mesmo quando o casal trabalha fora e exerce a mesma ocupação profissional, não é raro que a mulher chegue a casa e se ocupe das tarefas domésticas e do cuidado com os filhos, sem contar com a participação do marido. Além disso, em “**otimização do trabalho**”, há um atravessamento do discurso empresarial dirigido ao trabalhador da iniciativa privada para que seja pró-ativo e dê mais lucro ao patrão. É importante observar que o efeito de sentido seria outro, se o sujeito comentarista dissesse “Ela é perfeccionista”, “é detalhista”, características valorizadas em determinados tipos de trabalhos.

As narratividades das notícias analisadas, nos mostram que há mais coisas a saber sobre a escola. Por meio do trabalho da memória afetado pelo acontecimento discursivo da

pandemia, as narrativas disponibilizam uma reorganização imaginária do que se sabe sobre a escola.

#### 4.2.6 A escola pública X particular

Neste quadro, reunimos as sequências discursivas que tematizam essa questão, vejamos:

NOT4: “As **particulares já começaram com aulas ao vivo** transmitidas por computador e plataformas online [...]. **Nas públicas, os professores ainda não sabem como será** o uso de tecnologia, uma vez que muitos estudantes não têm computador em casa. (Fechamento generalizado de escolas impõe desafio inédito à educação. Folha de S. Paulo, 23 mar. 2020, grifos nossos).

NOT18: “Das 100 **escolas com melhor desempenho no exame [ENEM 2019], apenas 9 são da rede pública**, sendo 7 da rede federal e duas das redes estaduais”. (Colégio particular de MG lidera ranking do Enem 2019, mostra levantamento da Folha: notas caem. Folha de S. Paulo, 1 jul. 2020, grifos nossos).

NOT17: “3 em cada 10 **participantes que concluíam o ensino médio na rede pública** e fizeram o Enem em 2018 não tinham acesso à internet” [...]. Na **escola privada**, 3,7% disseram não ter internet em casa. (MEC anuncia sobre datas do Enem, que pode ser até em maio de 2021. Folha de S. Paulo, 10 jun. 2020, grifos nossos).

NOT19: “31% dos **pais de alunos de escolas públicas** de todo **país temem que os filhos não continuem na escola**”. (Um terço dos pais teme que os filhos abandonem escola após pandemia. Folha de S. Paulo, 21 jul. 2020, grifos nossos).

NOT22: “**Os alunos** do ensino fundamental **matriculados em escolas públicas** nas capitais dos estados **ficaram meses sem atividades remotas ou orientação dos professores** no período em que as aulas presenciais foram suspensas”. (Alunos da rede pública ficam meses sem atividades remotas na pandemia, Folha de S. Paulo, 30 ago. 2020, grifos nossos).

NOT24: “o retorno das **escolas públicas** depois das **particulares** contribuiria para aumentar a desigualdade educacional e as diferenças sociais no pós-pandemia”. (Manaus completa 2 meses de aulas na rede privada sem casos de Covid-19, Folha de S. Paulo, 12 set. 2020, grifos nossos).

A NOT14 coloca em questão o rigor x incertezas, evidenciando a rapidez com que as escolas particulares se adequaram à substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, seguindo as orientações da portaria nº 343 (de 17 de março de 2020) do MEC, em contraposição às escolas públicas. Podemos notar que a palavra *escola* não é textualizada na formulação, embora a narrativa seja sobre ela. Enquanto deixa de textualizar o substantivo

“escola”, coloca em evidência os adjetivos “as particulares” e “Nas públicas”. São, também, estes termos responsáveis por estabelecer a ligação com o referente *escola*. Chamamos a atenção para a questão do sujeito da ação verbal em i) “As particulares **já começaram com aulas ao vivo...**” e ii) “Nas públicas, os professores ainda não sabem como será...”. Em i. “as [escolas] particulares” exerce a função de sujeito agente da ação verbal “**já começaram**”, junto ao verbo temos o advérbio “já” trazendo o sentido de tempo. Em ii), o termo “**Nas públicas**” está significando o lugar, pois quem está exercendo a função de sujeito são “os professores”. Neste último caso, embora *escola* possua uma relação de hiperonímia com professor, o efeito de sentido produzido é outro, a responsabilidade recai sobre o docente, o advérbio “ainda” aparece significando atraso, demora para se adequar às novas exigências. Vemos funcionar um discurso que busca desmerecer o papel do professor da escola pública, pois quando é para destacar algo negativo, o professor é colocado em evidência, ocupando o lugar de sujeito. Quando é algo positivo, o docente nem é mencionado, a ênfase é dada à escola particular.

Na NOT18, traz-se a quantidade de escolas que possuem o melhor desempenho representada pelo numeral “100”; temos ainda o advérbio “apenas” utilizado para expressar exclusão, marcando o contraste com a quantidade expressa pelo número 100 e pelo 9, este último corresponde à quantidade de escolas públicas que atingiram um bom desempenho. Deste modo, coloca-se em foco o baixo número de escolas públicas que alcançaram bom desempenho por meio da comparação entre o desempenho dos alunos das redes públicas e particulares, ou seja, relacionando-as pelos pontos de divergência. Dessa forma retoma-se uma memória de que a escola pública está sempre em defasagem em relação à particular. Ou ainda, um apagamento das diferenças entre elas; um apagamento do papel do Estado; uma indicação, não dita expressamente, da incompetência do Estado; e, talvez, um atravessamento de um discurso em defesa do Estado mínimo.

O que está para o não-dito na notícia é que em situações de “normalidade” vivenciadas antes da crise sanitária foram atingidos índices semelhantes. O que esperar do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2020, realizado em plena pandemia, com o fechamento das escolas, diante das dificuldades das escolas *públicas* para ofertar o ensino remoto e assim dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia da Covid-19?

Na discursivização da NOT19, está presente o risco do abandono da escola **pública**. A formulação traz um informativo percentual “31% dos pais de alunos de escolas públicas”, que funciona no sentido de quantificar a ameaça. Novamente, temos a utilização do adjetivo “públicas” para marcar a diferença e deixar claro que não se trata de outra escola. Podemos

dizer que esse temor não atinge os pais de alunos de escolas particulares. Identificamos a discursividade assistencialista, que não deixa de ser um discurso sobre a desigualdade social, em que a ameaça de abandono escolar se dá por questões econômicas, pois os estudantes necessitam trabalhar para ajudar em casa ou, ainda, sentem-se desmotivados por não terem condições materiais (computador/celular e internet) para acompanhar as aulas remotas.

Na NOT22, temos a seguinte formulação “Alunos do ensino fundamental matriculados em escolas públicas”. Nela, ocorre, novamente, o adjetivo “públicas”, caracterizando a palavra “escolas”. Em seguida, temos “ficaram meses” para se referir ao tempo desde o fechamento das escolas até a oferta de alguma forma de atividade. Assim, não podemos precisar quantos meses foram, se dois, quatro ou oito meses etc. O efeito de sentido produzido é de um tempo longo, como se o ensino estivesse paralisado, sem perspectivas de retomada, enquanto, nas escolas particulares, o tempo de implantação do ensino remoto foi quase que imediato. Jogando com os sentidos pelo que não foi narrado, mas que poderia ter sido, temos: “Alunos do ensino fundamental matriculados em escolas *particulares* nas capitais dos estados ficaram *poucos dias* sem atividades remotas”, evidenciando mais uma vez o contraste entre as referidas redes de ensino.

Do mesmo modo, o enunciado formulado “Os alunos [...] ficaram meses sem atividades remotas ou orientação dos professores” tem um efeito de sentido de que os professores ficaram sem trabalhar no período da pandemia. Tal situação apresenta uma interdiscursividade com outros discursos, que circularam durante a pandemia da Covid-19, que trazem uma representação do professor da escola pública como um sujeito que não trabalha, que não dá aulas. Ou ainda, como se na ausência de aulas presenciais os professores estivessem de férias.

Encontram-se silenciados, nessa formulação, os motivos pelos quais os estudantes não receberam as atividades ou orientações do professor. Pois, os professores foram mobilizados a produzirem matérias e disponibilizá-los em sites, blogs, plataformas de ensino, aplicativos de mensagens, no entanto, falta de acesso à internet, computadores ou aparelhos celulares impediu que grande parte dos alunos das escolas públicas tivessem acesso a eles.

Os sentidos seriam outros se tivéssemos: “Professores gravam aulas que são disponibilizadas em aplicativos de internet e em canais da tevê aberta; enviam atividades via WhatsApp e e-mail; disponibilizam atividades impressas, atendem pais e alunos por telefone, ainda assim, muitos alunos não conseguiram ter acesso a esses materiais”. Podemos, portanto, afirmar que a narratividade significa pelo que é narrado e pelo que não é, como nesse caso.

Na NOT24, temos uma discursivização não mais no campo do não-dito sobre as escolas *públicas* e *particulares*; ao contrário, elas aparecem expressas na formulação e estabelecem-se pela perspectiva de adaptação à nova realidade, das exigências sanitárias. O retorno da escola particular antes da pública “**contribuiria para aumentar** a desigualdade educacional e as diferenças sociais no pós-pandemia”. Temos a pandemia sendo significada mais uma vez como agente intensificador da desigualdade educacional e das diferenças sociais, uma vez que as escolas particulares conseguiram, rapidamente, fazer as adaptações na estrutura escolar e a aquisição de materiais para atender os protocolos de distanciamento e higienização estipulados pelos órgãos de saúde.

Observamos que, por meio dos processos de nomeação: “pais de alunos de escolas públicas”, “alunos do ensino fundamental matriculados em escolas públicas”, “alunos da rede pública”, fixam-se referências subjetivadoras como efeito de evidência, correspondência inequívoca entre linguagem e mundo. Esse funcionamento proporciona a atualização na rede de memória da dicotomia historicamente estabelecida entre escola particular (lugar da eficiência) *versus* escola pública (ineficácia, incompetência etc.).

Vamos, a seguir, analisar os comentários relacionados às notícias que trazem narratividades sobre a escola: pública *versus* particular.

COM19: “este jornal [...] até **O MOMENTO NÃO SE DIGNOU EM AJUDAR A POPULAÇÃO QUE MORRE POR HAVER CORRUPÇÃO NOS ESTADOS QUE VEM APOIANDO, NA TENTATIVA DE DERRUBAR O PR!**” (Luzesnoescuro. Estudantes de pelo menos 10 estados deixaram de receber alimentação escolar. O Globo. 17 maio 2020, destaque do autor).

COM21 “As **elites** pós-graduadas no exterior e ricas enquanto **o povo** sem terminar a educação básica vai começar a trabalhar nos subempregos até morrer...” (Felipe Araújo Braga. Um terço dos pais teme que os filhos abandonem escola após pandemia. Folha de S. Paulo, 21 jul. 2020, grifos nossos).

COM25: “Em resumo, **os alunos não tem aulas** e **os professores garantem que estão trabalhando** dobrado. Deve ser por isso que anseiam tanto pela volta.sqn”. (Carlos L. Alunos da rede pública ficam meses sem atividades remotas na pandemia. Folha de S. Paulo, 30 ago. 2020, grifos nossos).

COM26: Não tem problema os alunos da Rede Pública ficarem sem aulas, pois no final do EM **tem cota na USP**. (José Pimenta. Alunos da rede pública ficam meses sem atividades remotas na pandemia. Folha de S. Paulo, 30 ago. 2020, grifos nossos).

COM28: “**a notícia é inverídica** e sensacionalista. Desinforma e ilude o leitor!” (Lucia Rejane G Da Silva. Manaus completa 2 meses de aulas na rede privada sem casos de Covid-19. Folha de S. Paulo, 12 set. 2020, grifos nossos).



No COM19, o sujeito comentarista utiliza fonte em caixa alta em uma parte específica de sua formulação, mudando para o tom provocativo, dirigindo-se, especificamente à *Folha de S. Paulo*: “até O MOMENTO NÃO SE DIGNOU EM AJUDAR A POPULAÇÃO QUE MORRE POR HAVER CORRUPÇÃO [...] NA TENTATIVA DE DERRUBAR O PR!” Diante desta narratividade podemos dizer que este sujeito se vincula a espaços de interpretação que tomam a mídia (neste caso a *Folha*) como “inimiga” do presidente da república a quem ele referencia como “PR”. Ou seja, ele identifica-se com uma FD que vê o jornal O Globo como inimigo do presidente. Neste comentário, o leitor-comentarista assina como “Luzesnoescuro”, expressão que está ligada a outros discursos nos quais se propunha levar a luz às “trevas”, semelhante ao Iluminismo. Os aliados do presidente criaram uma narrativa de que existe um complô para derrubá-lo.

A formulação do COM21 traz um embate (elite *versus* povo) e discursiviza sobre a condição social; enquanto a elite rica estuda no exterior, o povo abandona a escola para trabalhar em subempregos. Temos ainda o simbólico-político atingindo o corpo no trecho “trabalhar até morrer...” em relação metafórica com a política neoliberal que retira/diminui os direitos trabalhistas. No entanto, ao considerarmos a pandemia, os sentidos podem ser outros como desemprego em decorrência da Covid-19, que obrigou o trabalhador a submeter-se ao subemprego ou ainda a determinados trabalhos que não puderam ser convertidos para o teletrabalho, pois necessitam da presença física de trabalhadores, a exemplo de frentistas, caixas de supermercado, profissionais da saúde entre outros que continuaram trabalhando presencialmente, apesar do risco de contrair o vírus.

A interpretação do sujeito do COM25 aponta uma contradição entre os dizeres “os alunos não tem aula” e os “professores garantem que estão trabalhando dobrado”, de modo que os dois não podem ser verdadeiros. O adjetivo “dobrado” está intensificando a quantidade de trabalho dos professores, ou seja, estão trabalhando mais que o usual. Ao finalizar a formulação com “sqn”, iniciais da expressão “só que não”, muito comum nas redes sociais, o comentarista marca a ironia presente em “deve ser por isso que anseiam pela volta”, deixando entrever que ele não acredita que os professores de fato estavam trabalhando.

O sujeito-comentarista recusa-se a aceitar como *aula*, as aulas não presencias e, por isso, diz que o professor não está trabalhando. Assume, portanto, uma posição de desvalorização dos professores, não reconhecendo o trabalho que tiveram ao se desdobrarem em reuniões, formações pedagógicas online, preparação de material didático, gravação de

videoaulas, além de ficarem disponíveis para atender pais e alunos via plataformas ou grupos de WhatsApp.

O COM26 problematiza a política de cotas de acesso à universidade pública para alunos oriundos de escolas públicas. O enunciador por meio da ironia, numa relação com o interdiscurso, abre a polêmica sobre a política de cotas, desqualificando-a. Mas é nesse mesmo discurso que o acontecimento abre um furo na linguagem e na história fazendo emergir a questão da diferença!<sup>43</sup> As relações de classe sociais são desiguais, a diferença é constitutiva. Por conseguinte, as desigualdades e a segregação fazem parte das práticas sociais da democracia capitalista. Em outras palavras, a diferença se define no modo como os sujeitos são individualizados ideologicamente, pelo Estado, nessa sociedade capitalista em que os sujeitos são divididos e hierarquizados por relações de poder. Assim, o sujeito individuado irá se constituir e identificar-se em uma posição sujeito na formação social (ORLANDI, 2014).

Para Orlandi (2014), a palavra diferença (de classe, social, de raça etc.) vem sendo substituída pela palavra diversidade, o que produz um sentido de abrandamento, vez que passa a fazer parte do discurso multiculturalista, ou seja, a diferença passa a estar ligada ao aspecto cultural. Nessa perspectiva, a diferença, como, por exemplo, a racial, passa a ser (re)significada como diversidade, algo que precisa de inclusão. Essa relação causa tensão e mais segregação, ao mesmo tempo que produz um apagamento do funcionamento da ideologia nas práticas sociais.

Nesta formulação, o sujeito comentarista enuncia, a partir da formação imaginária, atuando nas relações de força e de sentidos, o que resulta na divisão entre sujeitos e na relação com o Outro. Entre os efeitos de sentidos possíveis, temos: a) para este sujeito, a lei de cotas não deveria existir, visto que ele é tomado pela ilusão de que existe igualdade de condições de acesso às universidades para todos os sujeitos; b) os sujeitos beneficiados pelas cotas tiram as vagas dos estudantes das classes médias e alta que tanto se dedicam; c) o aluno da escola pública não precisa estudar porque será recompensado com uma vaga de qualquer forma, diferente do que acontece com aquele da escola privada, que é exposto ao teste e à competição.

Esse sujeito encontra identificação em uma FD que é contra a lei de cotas. Assim como o ex-Ministro da Educação, Abraham Weintraub que, em uma entrevista à Rádio Bandeirantes [em meio às discussões sobre o adiamento do ENEM], proferiu um discurso

---

<sup>43</sup> É característico do capitalismo dividir e ser estruturado pela diferença. Logo, o processo de incluir o diferente, instaura uma contradição (ORLANDI, 2014).

multiculturalista, afirmando que o exame é feito para escolher os melhores e a lei de cotas para garantir a inclusão. Esse tipo de discurso busca responsabilizar o indivíduo pelo seu (in)sucesso, circunscrevendo o sentido de educação a uma relação com o mercado.

Na interpretação do sujeito do COM28, há uma discordância da notícia referindo-se a ela como “inverídica e sensacionalista” ao discursivizar que a cidade de Manaus não registrou nenhum novo caso de Covid-19 em dois meses, apesar do retorno das aulas na rede privada. E a formulação continua acrescentando que o jornal “desinforma e ilude o leitor”. Há dispersão de sentidos, embora o discurso jornalístico produza um efeito de evidência de que é seguro o retorno das aulas, o comentarista discorda da informação, pois desconsidera a notícia desconsidera, por exemplo que nem todas as escolas têm condições de adotar as medidas tomadas pelas escolas privadas.

Como podemos observar, os comentários mostram como os sujeitos ocupam diferentes posições no processo de interpretação da narrativa (que já é uma interpretação) oferecida ao leitor pelo jornal.

#### **4.2.7 A escola como lugar sem autonomia**

Identificamos ainda uma outra discursivização que tematiza a autonomia das escolas no período pandêmico. Vejamos como esta questão foi narrada nas SD a seguir:

NOT13: “Escolas e universidades pediram ao secretário **autonomia** para decidir de que forma ocorrerá a volta dos alunos da fase 1”. (SP planeja volta às aulas com 20% dos alunos, da creche à universidade. Folha de S. Paulo, 7 maio 2020, grifo nosso).

NOT23: “**A escola decide** junto com sua comunidade. A liberdade deveria ser o caminho”. (Cidades e escolas de SP adiam retorno apesar de aval para ensino presencial. Folha de S. Paulo, 5 set. 2020, grifos nossos).

Na NOT13, temos as instituições “Escolas e universidades” personificadas, exercendo a função de sujeitos que “praticam” a ação de pedir alguma coisa (autonomia) a alguém (o secretário). Essa substituição produz na formulação um efeito de um discurso de autoridade, pois o sujeito estaria representando todas as instituições (escolas e universidades). O que se encontra em evidência é o pressuposto de que “não há autonomia”, uma vez que a formulação chama atenção ao “pedido” de autonomia. Pedir autonomia é um discurso que, no seu avesso, escamoteia a tensão entre comunidade escolar, comunidade universitária e secretário em relação à reabertura das escolas. Vale lembrar que, durante a pandemia, a reabertura das

escolas ficou condicionada ao parecer da área da saúde. Em caso de reabertura, quem deveria decidir a forma e as turmas que iniciariam a retomada das aulas, o governo ou as escolas?

No decorrer das narrativas analisadas, observamos a tensão entre as discursividades por parte do presidente, do MEC e dos governadores querendo as escolas abertas, mesmo no período crítico de contaminação da doença, e, de outro lado, Conselho Nacional de Educação, sindicatos, pais e profissionais da educação, em grande parte posicionando-se contrários a essa decisão. Vimos funcionar a discursividade econômica regendo as decisões do governo acima dos valores humanos.

A NOT23 retoma a discursividade a respeito da autonomia da escola em relação às decisões sobre o retorno das aulas, presente na narrativa anterior. Embora o enunciado não traga a palavra “autonomia”, a conexão é estabelecida pelo uso do verbo “decide”. No entanto não tem um pedido, mas a constatação de quem “**decide**” pelo retorno das aulas presenciais. Novamente, ocorre a personificação da instituição “escolas” que, junto com “comunidade”, assume a função de sujeito. Em seguida, temos: “A liberdade deveria ser o caminho”, no sentido de poder decidir. A busca pela “liberdade” parece persistir na narrativa, encontrando, nela, ancoragem e sustentação. Neste contexto pandêmico, no âmbito da estrutura capitalista, o sujeito em seu processo de significação interroga sua própria humanidade em busca de liberdade diante do temor da morte, presentificada por meio do perigo chamado coronavírus que ronda não só a escola, mas as práticas cotidianas, ameaçando a “liberdade” (no sentido de ir e vir) que se tinha antes da pandemia.

Os comentários nos fazem pensar como o jornalismo, digital composto, como já dissemos, de vários *links* e *hiperlinks* possibilita uma leitura não-linear. Observamos que o sujeito-comentarista pode comentar não aquela notícia específica, mas outra a ela relacionada, um outro comentário ou uma combinação delas. Essa característica constitui as condições de produção dos comentários.

Após essas considerações, vejamos:

COM15: “é hora de reconhecer a realidade: **o ano acabou**. em agosto o país **terá** 100.000 mortos”. (Marcelo Mello. SP planeja volta às aulas com 20% dos alunos, da creche à universidade. Folha de S. Paulo, 7 maio 2020, grifos nossos).

COM16: “Antes do Governo de SP tomar as medidas com sua “**brilhante**” equipe nas coletivas **patéticas**, deviam acordar para realidade e tomar atitudes **possíveis e reais**. (Lirete Nogueira. SP planeja volta às aulas com 20% dos alunos, da creche à universidade. Folha de S. Paulo, 7 maio 2020, grifos nossos).

COM27: “**Hipocrisia adiar a volta** das aulas para 2021 e **continuar sem tomar as providências** para adequar os espaços físicos e as equipes de limpeza, sem sequer saber quantos professores estão no grupo de risco”. (Viviane Maimoni Gonçalves. Cidades e escolas de SP adiam retorno apesar de aval para ensino presencial. Folha de S. Paulo, 5 set. 2020, grifos nossos).

Como podemos observar, nenhum dos comentários traz a temática da *autonomia*, mas os trouxemos pois são referentes às notícias das quais recortamos as SDs anteriores.

Na formulação do COM15, temos “o ano acabou”, marcando o posicionamento favorável do sujeito quanto à não retomada das aulas presenciais. Diz-se isso como se estivesse revelando uma grande verdade, sob a ilusão da existência de uma relação direta entre as palavras e as coisas. O sujeito-comentarista faz uma projeção de futuro (“em agosto o país **terá** 100.000 mortos”), ou seja, a expectativa é de que a situação se agrave, com um crescente aumento no número de mortes. Diante desse quadro, na interpretação do sujeito-comentarista, não faz sentido pensar em retorno no ano de 2020, podendo, então, declarar o ano letivo como terminado. Identifica-se, portanto, com o discurso médico-científico.

O sujeito do COM16 utiliza o adjetivo “brilhante” entre aspas marcando ironia, o que evidencia um certo distanciamento dele com a palavra, o dizer se desdobra ao mesmo tempo que o enunciador faz uma crítica, se coloca na posição de juiz. Dito de outro modo, o enunciador é capaz de recuar ao emitir um julgamento sobre as palavras concomitantemente ao seu uso (ALTHIER- REVUZ, 2004). Na interpretação do sujeito do COM16, as medidas adotadas pelo governo são “patéticas”, pois não condizem com a realidade. Na perspectiva discursiva, consideramos a realidade resultante da construção imaginária do sujeito. Assim, é por meio do discurso que o sujeito produz a realidade com a qual está relacionado, de maneira que as medidas adotadas poderão ser “patéticas” para um grupo X ou Y, mas não para todos os sujeitos. A crítica sinaliza que o comentarista reprova as atitudes tomadas pela equipe, visto não serem “possíveis e reais”. O que é possível? O que é real? Novamente, vai depender da *versão* que o sujeito construiu do mundo. Para complementar a crítica, temos o adjetivo “patéticas” que agrega a “coletivas” um sentido de algo ridículo, realçando o sentido de reprovação.

A denominação “hipocrisia”, no COM27, aponta para uma postura controversa diante da decisão pelo adiamento da volta às aulas presenciais e para a falta de organização para que a reabertura aconteça. Em sua formulação, quando o sujeito omite o agente, colocando em evidência as ações “adiar” e “continuar sem tomar providências”, o efeito que se produz é de que não faz sentido estender o período de fechamento das escolas. Parafraseando a

formulação, temos: i) adiar a volta das aulas para 2021 **a fim de** tomar as providências para adequar os espaços físicos e as equipes de limpeza e; ii) adiar a volta das aulas **a fim de** saber quantos professores estão no grupo de risco. Desse modo, na interpretação do sujeito-comentarista, só faria sentido adiar o retorno às aulas presenciais se a finalidade fosse adotar as medidas evidenciadas nas paráfrases. Para esse sujeito, o adiamento não é justificável se essas medidas não forem tomadas.

#### 4.2.8 A escola como um lugar seguro

Vejamos como a escola passa a ser narrada nas sequências discursivas a seguir:

NOT12: “as **escolas particulares montaram um plano com medidas sanitárias** e de distanciamento para evitar o contágio pelo coronavírus dentro das unidades”. (Para volta às aulas, escolas propõe medição de temperatura, sapato extra e uso de máscara. Folha de S. Paulo, 4 maio 2020, grifos nossos).

NOT25: “**Com as medidas de prevenção, a escola é segura** para alunos, professores, funcionários e familiares”, afirmou”. (MEC e entidades defendem retorno imediato das aulas presenciais na educação básica. Folha de S. Paulo, 17 dez. 2020, grifos nossos).

NOT28: “**elas [as escolas] não contribuem para o aumento de infecções** se os protocolos de segurança forem seguidos”. (Secretaria de Educação pelo país resistem a novo fechamento de escolas. Folha de S. Paulo, 2 mar. 2021, grifos nossos).

Na NOT12, ao acrescentar o adjetivo “particulares” ao substantivo “escola”, ocorre uma restrição do substantivo. Não se trata de todas ou de qualquer escola, mas apenas daquelas particulares. Esta discursividade significa pelo pressuposto de que as escolas públicas não estão incluídas naquele grupo, portanto, não possuem “um plano com medidas sanitárias e de distanciamento para evitar o contágio pelo coronavírus dentro das unidades”. Desta forma, diferencia-se a escola particular da pública ao mesmo tempo que se produz a evidência de que toda escola particular é igual, quando não é. Será que todas as escolas particulares montaram um plano de medidas sanitárias? Por outro lado, será que nenhuma escola pública teria montado um plano? Sabemos que não há homogeneidade nas escolas da rede pública, ainda mais se considerarmos as diferentes instâncias governamentais (municipal, estadual e federal) que as mantêm.

As palavras significam pelo que dizem e pelo que não dizem: “as **escolas particulares montaram um plano com medidas sanitárias** e de distanciamento para evitar o contágio pelo coronavírus dentro das unidades”. Ocorre, na NOT12, uma discursivização que deixa as

escolas públicas fora desse lugar seguro, visto que as escolas particulares montaram um plano de medidas sanitárias para evitar o contágio, diferentemente da escola pública. Nesta formulação, o contraste entre elas ocorre no plano da segurança, ou seja, da (não) possibilidade de evitar a contaminação pelo coronavírus.

A NOT25 denomina escola como “segura para alunos, professores, funcionários e familiares”, no entanto, essa segurança está condicionada à adoção das “medidas de prevenção”. Tem-se o uso do verbo ‘ser’ no presente, indicando estado, “agora a escola é segura”. Há um pressuposto de que antes a escola não era segura, motivo pelo qual teve que ser fechada. O sujeito-jornalista, ao enumerar para quem ela é segura, inclui também “a família”, isso porque uma das preocupações que motivou o fechamento das referidas instituições foi a possibilidade das crianças se contaminarem e levarem o vírus para casa, contaminando seus familiares, principalmente os idosos. O sujeito se mostra identificado com o discurso de que a escola é segura para toda a comunidade escolar. Esse discurso oferece as bases para a defesa da volta às aulas presenciais.

Desse modo, a NOT25 produz o efeito do já-lá, de sustentação de um discurso, segundo o qual as escolas tomam todas as medidas de prevenção. E, assim, o discurso jornalístico impõe um movimento de sentido no que é dito sobre a escola: antes das medidas era um lugar de perigo; agora, volta a ser narrada como um lugar seguro para toda a comunidade escolar. Há, portanto, um direcionamento dos sentidos para a defesa da volta às aulas presenciais. Ao mesmo tempo, o sujeito-jornalista se distancia desse dizer que vem em forma de discurso direto, marcando a heterogeneidade discursiva, por meio das aspas e do verbo “afirmou”, utilizado como verbo dicendi<sup>44</sup>. Não é ele quem enuncia, mas o outro. Isso em nome da pretensa imparcialidade.

O enunciado da NOT28 traz uma negação. Negar é reconhecer a existência no interdiscurso de um enunciado anterior que, nesse caso, seria “elas [as escolas] **contribuem** para o aumento de infecções”. Isto é, a negação funciona como um reconhecimento de um outro enunciado, afirmativo (INDURSKY, 2012 [1990]). É no interdiscurso que estão armazenados “todos os dizeres” que possibilitam os sentidos a partir das FD. Esse funcionamento nos possibilita dizer que, nesta formulação, coexistem enunciados pertencentes a formações discursivas antagônicas.

O sujeito limita-se a negar o que é afirmado fora de sua FD. Dessa maneira, a heterogeneidade se apresenta através do discurso-outro, que funciona como um pré-construído

---

<sup>44</sup> Os verbos dicendi são também conhecidos como verbos de elocução, utilizados como introdutores de discurso (discurso direto ou discurso indireto), indicando a mudança de enunciadador.

de que as escolas contribuem para o aumento das infecções. A contradição surge a partir dos efeitos de sobredeterminação, em que os sentidos se misturam no fio do discurso, permitindo, que o sujeito de uma FD (para quem a escola NÃO contribui para o aumento de infecções) incorpore o enunciado de outra FD (para quem a escola contribui para o aumento de infecções) para refutá-lo por meio da negação e produzir outros sentidos.

Esses sentidos ocorrem não somente por meio da refutação, mas juntamente com a materialidade imagética que faz parte da notícia. As imagens combinadas na segunda parte do enunciado (“se os **protocolos de segurança** forem seguidos”) mobilizam a memória discursiva que recupera suas condições de produção e a conjuntura social, pois a imagem é uma forma de discursivização do real. Na construção da representação imagética da escola, acompanha a notícia um conjunto de sete fotos de uma escola municipal de São Paulo. Nessas fotografias, é possível observar um parquinho vazio e com fitas de isolamento nos brinquedos, sinalizando a não permissão de uso. Em outra foto, temos uma sala de aula com carteiras espaçadas uma das outras. Há também uma relação com nome de doze alunos na porta de entrada da sala de aula e, por último, podemos ver alunos e professora utilizando máscaras de proteção. O conjunto dessas fotografias ajuda na construção de um imaginário de que aquelas imagens correspondem à realidade das escolas do país afora, como se todas tivessem as mesmas condições de atender os protocolos de segurança.

Mais uma vez emerge a divisão social (diferença, desigualdade), embora haja nos discursos uma repetibilidade em direção à homogeneização no interior do que é heterogêneo constitutivamente. Ainda que atingíssemos o sonho da igualdade econômica, outras diferenças (social, cultural) permaneceriam, pois, a diferença é constitutiva, portanto, incontornável.

Vejamos os comentários:

COM14: “As **escolas particulares** não estão pensando nas crianças e sim em sua sobrevivência econômica”. (Ramurti Barbosa. Para volta às aulas, escolas propõem medição de temperatura, sapato extra e uso de máscara, Folha de S. Paulo, 4 maio 2020, grifos nossos).

COM31: “**Não temos governo**, querem voltar a força? **País piada pronta**”. (Rafael Moraes. MEC e entidades defendem retorno imediato das aulas presenciais na educação básica. Folha de S. Paulo, 17 dez. 2020, grifos nossos).

COM34: “**É surreal** essa situação. **Completamente surreal**. É a banalização da morte”. (Ivan Guedes. Secretaria de Educação pelo país resistem a novo fechamento de escolas. Folha de S. Paulo, 2 mar. 2021, grifos nossos).



No COM14, em “As escolas particulares não estão pensando nas crianças”, temos uma metonímia, ou seja, a substituição da palavra “proprietários” por “escolas”. Numa relação dono/objeto possuído temos a referência indireta aos responsáveis (proprietários) pela ação (de não pensar nas crianças). Além de um efeito de generalização (“As escolas particulares”), que deixa entrever que TODAS as escolas particulares “não estão pensando nas crianças” e, sim, priorizando questões econômicas, uma vez que ocorreram, em várias cidades brasileiras, inúmeros pedidos de redução das mensalidades na justiça, devido ao fechamento destas instituições, embora estejam ofertando o ensino remoto; a formulação faz trabalhar a memória de que o ensino escolar deve realizar-se no ambiente escolar.

Embora os professores estivessem ministrando aulas online (síncronas ou assíncronas), passando e corrigindo atividades por meio de plataformas virtuais, para as famílias era como se o processo educacional não estivesse acontecendo. A mídia promoveu a circulação de dizeres nos quais os alunos permaneciam em casa e muitas vezes os próprios pais é quem explicavam as atividades para os filhos.

No COM31, o sujeito-comentarista se coloca subjetivamente, emitindo sua opinião acerca da notícia, lançando um questionamento relacionado à defesa do retorno às aulas, por parte do governo. Na formulação “Não temos governo” uma reprovação a decisão do governo, pois justamente aqueles que deveriam preservar a vida e a saúde das pessoas estão solicitando a volta às aulas.

O sujeito comentarista assume existir uma pressão para que aconteça o retorno às aulas, mesmo que as cidades estejam vivenciando a pior fase da pandemia. No final, temos “País da piada pronta”, que engendra a contradição do capitalismo *versus* vida, que caracteriza as decisões políticas.

O COM34 está estruturado em uma espécie de gradação, em uma escala de intensidade, ao expressar sua opinião sobre o que é noticiado: “É surreal essa situação. Completamente surreal”. Desse modo, o sujeito mostra sua desaprovação a respeito da decisão dos secretários de Educação em manter as escolas abertas no período crítico da pandemia. Em “É a banalização da morte” manifesta seu posicionamento contra o modo como o poder público conduz a crise sanitária.

Vimos trabalhar até aqui versões que tematizam as várias possibilidades de sentidos, os sítios de significação nas palavras de Orlandi (2020), atravessados pelo acontecimento discursivo da pandemia que domina as discursividades. Os sujeitos comentaristas também são afetados pelo acontecimento, inscrevendo-se em uns ou em outros sentidos narrados, resultado da sobredeterminação ideológica e da clivagem do inconsciente que administram os

gestos de interpretação. A *escola* é o espaço simbólico cujas discursividades mobilizam efeitos de sentido a partir de diferentes representações: se, para o Estado, a escola é lugar seguro, para a população, há escolas que não possuem mínimas condições sanitárias satisfatórias.

### 4.3 A busca pela completude da linguagem

Na contemporaneidade, um dos sentidos que circulam sobre a escola, presente na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/1996 –, é o que a trata como instituição responsável por preparar o sujeito para exercer sua cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho, visando satisfazer as demandas da sociedade capitalista. A escola espaço de direito, de disputa, de luta e de contradição. A pandemia da Covid-19 provocou agitação em certos saberes sobre a escola que resvalam para as bordas e se materializam pelo digital.

Neste cenário de incertezas surgiram várias questões. Uma série de discursividades bombardearam os sujeitos, circulando nas redes sociais efeito do discurso jornalístico digital, as quais aguçaram o funcionamento do imaginário acerca da pandemia e provocaram gestos de interpretação que metaforizam tal acontecimento discursivo. Na perspectiva discursiva, o imaginário constituído socialmente é resultante das relações de forças entre os sentidos em que o sujeito projeta imagens de si, dos outros e daquilo sobre o que ele fala. O discurso jornalístico está inserido numa perspectiva político-ideológica, ainda que pretensamente não se possa posicionar abertamente. Seja pelo que é dito, seja pelo não-dito, conseguimos identificar a(s) tomada(s) de posição.

Os sentidos de/em pandemia sempre podem ser outros, porque, do fato histórico para o acontecimento, existe o trabalho do inconsciente e da ideologia, estabelecendo a relação do sujeito consigo mesmo e com o outro, fazendo trabalhar as transformações (ORLANDI, 2020). A discursividade *sobre* a escola vai se constituindo, uma vez que a mídia digital é lugar em que a ideologia produz efeitos e se materializa, na medida em que prioriza a comunicação na construção de consensos a qualquer custo com a imposição de transparência e de completude.

Consideramos, a partir de Pêcheux (2015[1983]), a memória como espaço de possíveis disjunções, deslocamentos, retomadas, conflitos e regularização relacionados às condições históricas e políticas da atualidade. Consideramos ainda, a memória digital como estruturação da materialidade discursiva, lugar em que o simbólico e o político se inscrevem no discurso,

em que a memória escapa se inscrevendo no interdiscurso. Entendemos que as descrições, anteriormente arroladas, funcionam de modo a significar pelo modo como está dito e, também, pelo que não se diz, mas podemos depreender, pois encontram-se ali implicadas.

Um dos princípios básicos do ensino é a igualdade de condições para o acesso e permanência *na escola*. Entretanto, com a situação emergencial provocada pela pandemia de Covid-19, ocorreu um deslocamento na forma de acesso à escola ou ao ensino escolar. Mas, o que seria *o ensino escolar*? O imaginário social remete ao processo de ensino e aprendizagem situado dentro da instituição escolar, desconsiderando outras possibilidades. Isto nos remete a uma memória discursiva presente também na LDB (Lei nº 9.394/1996 no Art. 1º), que disciplina a educação escolar. Ao regulamentá-la, a lei diz que ela deve acontecer “predominantemente, por meio do ensino, em **instituições próprias**” [grifo nosso] produzindo o sentido de ordenamento a ser seguido. Diante disto, propomos algumas reflexões: existe outro tipo de educação que não seja a escolar? E ainda, se há oferta em outro espaço, este não é *próprio*? Estaria ele no sentido de local (in)apropriado? Ou próprio estaria no sentido de propriedade? A LDB direciona para um imaginário em que a educação escolar *deve acontecer* em um espaço próprio e este espaço é a escola.

A partir das análises, foi possível identificar a polissemia de sentidos da palavra escola. Ainda que o Estado tenha propagada aos quatro cantos do país a adoção de uma política educacional pautada no avanço tecnológico da escola! No entanto, a discursividades que ganhou corpo e circulação nesse momento foi justamente a precariedade das escolas em relação ao acesso de alunos e professores a forma de tecnologias e uma forte desconfiança da população em relação a sua eficácia! O discurso mostrando o avesso do AIE. O argumento jornalístico que funcionou muito foi a escola pública significada pela vulnerabilidade dos alunos, marcada pela pobreza (falta de estrutura da casa, de equipamentos eletrônicos, de internet, de alimento), colocando a escola como lugar de assistencialismo. Essa posição ganha destaque com o fechamento das escolas e a implementação do ensino remoto. Assim, se antes da pandemia, a escola é referenciada como um lugar seguro, no período pandêmico passa a ser um lugar que oferece perigo para a saúde, risco à vida; para, finalmente, voltar a ser um lugar seguro, embora com algumas condições. A citada instituição também é referenciada como local de convívio social. Em outros momentos, a escola é vista como causadora da desigualdade. E o enunciador faz questão de marcar a diferença da escola particular em relação à pública, ressaltando aspectos como a rapidez ao se adequar à nova situação por possuir melhor infraestrutura e melhor desempenho no Enem. A reivindicação pela autonomia

da escola também surgiu nas discursivizações, mediante as decisões do modo como seria o retorno das aulas presenciais.

A escola, enquanto espaço simbólico, aparece em várias versões, e esse conjunto de vocábulos usados na narrativa pelo discurso jornalístico significam direcionando os sentidos. A narratividade é esse efeito que permite identificar uma história com causas, consequências, personagens e cenários. Em relação aos professores, poucas vezes aparecem na discursivização *sobre* a escola. Considerando o volume de notícias que constituem o nosso arquivo, muitas vezes, professor e escola se fundem. Ocorre, também, a retomada de uma memória de professor que, supostamente, não faz nada. Discurso que tem sido sedimentado pelo Estado e mediado pela imprensa em tempos de lutas sindicais, greves e que agora, na pandemia, ressurge pelo fato de os professores estarem trabalhando em suas casas, retomando sentidos de “não fazer nada”. Há uma relação entre as discursividades sobre a escola, que circulam nos jornais, com a publicação das medidas adotadas pelo MEC orientando o funcionamento das escolas. Nos documentos do governo, há uma visível preocupação com o cumprimento da carga horária, com a ministração dos conteúdos, visando cumprir a legislação.

Embora a narrativa jornalística ocorra a partir da repercussão dos documentos do MEC nos meios educacionais, não identificamos, no material analisado, uma preocupação com o ensino e a aprendizagem dos alunos. Talvez porque, no Brasil, haja uma naturalização do fracasso escolar, tornando aceitável que o estudante da classe pobre passe pela escola sem aprender, mesmo em tempo de “normalidade”, neste ensino sedimentado na ideologia do sucesso individual e na competência técnica. É a formação ideológica neoliberal que nossa sociedade vivencia que possibilita à escola sofrer deslizamentos enquanto objeto discursivo em tempos de Covid-19. Os processos de nomeação/categorização da escola ocorrem a partir de imagens homogeneizadoras/estabilizadoras de sentidos de escola, na conjuntura política específica, silenciando determinados sentidos e trabalhando aqueles que compactuam com o projeto do governo.

Os jornais *A Folha de S. Paulo* e *O Globo* estão na *lista* da imprensa “inimiga” do atual presidente do Brasil. Como já mencionamos, há uma relação entre os pronunciamentos feitos nas *lives* do presidente e os temas de pautas das notícias. Assim, observamos que as notícias costumam retomar sentidos que algumas vezes promovem uma correção ou uma contraposição às formulações do mandatário brasileiro.

No discurso jornalístico analisado observamos o reconhecimento da importância do professor no estabelecimento do vínculo entre aluno e escola. No entanto, quando referenciam

diretamente o professor é para dizer que eles não orientaram os alunos ou não disponibilizaram atividades remotas. Essa formulação vai ao encontro do discurso do presidente: “os professores não querem trabalhar”. Esse discurso tem sido sedimentado pelo governo e mediado pela imprensa, como verificado nas análises realizadas. Diante da suspensão das aulas, essa discursividade ganhou adesão em algumas FDs, embaladas pela não aceitação do ensino ocorrendo fora da escola. Os sentidos são voláteis e, assim, a escola vai sendo referenciada conforme o interesse da classe dominante que quer, a todo custo, a volta ao ensino presencial. Enquanto outros profissionais eram vistos como heróis por sua atuação na pandemia, os professores entraram para a lista dos que “supostamente” não querem trabalhar.

A pandemia, como acontecimento discursivo, é retomada de forma interdiscursiva pela interpretação do sujeito em que a historicidade se mostra por meio do deslizamento de sentidos presentes no fio do discurso. O efeito metafórico advindo deste deslize é o lugar da interpretação, é da ordem do simbólico, visto que falamos a mesma língua, mas não do mesmo modo (ORLANDI, 1996).

Discursivizar a pandemia, interpretando o risco iminente de contágio e de morte, situa-se no “ponto de encontro” do discurso jornalístico, formulando o real, com a memória digital, historicizando pela discursividade do digital (BRITO et al. 2020). A pandemia é o acontecimento novo que precisa ser compreendido, sobretudo pelas formas de contágio e de prevenção. O perigo iminente de desaparecimento que contamina não só os sujeitos, mas também os sentidos (ORLANDI, 2020, não paginado) e seus efeitos, que estão para além da transmissão do vírus, mas também atravessados nos sujeitos. Nestas condições de formulação dos discursos, a circulação da linguagem se impregna dos efeitos de sentidos da pandemia. Não só nas palavras, mas também nas relações sociais.

Portanto, há real, e ele causa um rompimento na estrutura, que afeta o sujeito e a linguagem. Retomando a epígrafe no início desse capítulo, podemos relacionar o que Leminski diz e a perspectiva da Análise de Discurso, que concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade. É pela linguagem que o sujeito interpreta o mundo e, por ser interpretação, existem várias versões, efeito metafórico, transferências de sentidos à medida que as palavras se relacionam uma com as outras, numa metamorfose, de maneira silenciosa ou explícita.

## 5 EFEITO DE FECHAMENTO

É desse ler bem que necessitamos, ter olhos sutis, deixar as portas abertas, sem deixar de aprofundar as questões, assegurar as análises, explorar lentamente campos não explorados mas sustentados com firmeza na teoria. Não deixar de levar às suas consequências o ir e vir da teoria à análise, da descrição à interpretação, caminhando pelo estabilizado e o sujeito a equívoco (ORLANDI, 2017, p. 10-11).

Não há ritual sem falhas, diz Pêcheux (2014), prova disso é o percurso de construção desta tese, um ritual trabalhado em sua incompletude, atravessado por instabilidades que (re)configuraram este texto, diante da impossibilidade de tudo dizer. Empreender um trabalho em Análise de Discurso não é fácil, busquei articular com cuidado as três áreas que compõem essa disciplina de entremeio, mas é fato que uma ou outra área acaba se destacando. Como é próprio dos trabalhos em AD, realizamos o movimento constante e necessário do ir e vir à teoria.

A pandemia provocou uma desorganização nos espaços de significação, desestabilizando os sentidos que partem para diferentes direções, originando diferentes versões que vão circulando e criam sítios de significação, esgarçando o domínio científico e o objeto simbólico doença. Revisita outros domínios e expõe as contradições sociais impostas pela divisão de classes e, ainda, movimenta o imaginário da igualdade social ao mesmo tempo que expõe a heterogeneidade como constitutiva do sujeito e dos discursos. De modo que o sentido de escola nesse período apresenta certa volatilidade, ora é um lugar de perigo, ora é seguro. Podemos dizer, que a narrativa jornalística não é efeito de algo aleatório e contingente, mas é produzido no âmbito de um jogo social, ideológico e histórico.

O discurso, como estrutura e acontecimento, pode significar de formas diferentes, porque tem materialidade e historicidade, possibilitando pela narratividade, identificarmos o funcionamento da memória, textualizado na interpretação do sujeito. O discurso jornalístico, por sua vez, em seu modo de narrar, vai estabelecendo lugares e sentidos para a escola. Em nosso gesto de análise, buscamos trazer para à escuta as circulações cotidianas, que Pêcheux (2012[1983] p.48) denominou como “ordinário do sentido”.

Tivemos como objetivo analisar e problematizar o discurso jornalístico que circula pelo meio digital, a partir da narratividade sobre a escola, diante do acontecimento discursivo da pandemia da Covid-19. Mostramos como a mídia se coloca como anteparo entre leitores e a realidade, criando representação/metaforização de sentidos que produz um efeito de

transparência do sentido, como se ele pudesse ser único. O sentido de escola predominante na narrativa jornalística foi como lugar de amparo social, uma função secundária desta, mas que, durante a pandemia, tomou centralidade. Observamos a ideologia atuar como uma linha de força flexível que precisa ajustar-se às relações de força, ora avançando, ora recuando, em função dos interesses da sociedade capitalista.

Com a presente reflexão, foi possível pensar como as relações de desigualdade se materializam na/pela língua. Sendo assim, retomamos as palavras de Pêcheux (2014[1978]), sobre o caráter dos processos ideológicos, que possibilitam compreender como as formações ideológicas se referem ao mesmo objeto, no nosso caso, a escola, de modos diferentes. Essa diferença está sedimentada na divisão constitutiva da formação ideológica; é própria da luta ideológica de classes.

O efeito de sentido que pudemos depreender na descrição do processo de narratividade foi de um efeito de linearidade da memória que se encontra engendrado no discurso jornalístico sobre a escola. Narratividade que promove o apagamento das contradições pela memória discursiva, colocando a escola no lugar de amparo social. Desvia-se o olhar para a preocupação de satisfazer as necessidades básicas como a da alimentação, promovendo assim o esquecimento do papel principal da escola, proporcionar o ensino e a aprendizagem. Os jornais *Folha de S. Paulo* e *O Globo* ocupam uma posição discursiva de oposição ao atual presidente. São vistos como “inimigos” pelo chefe do executivo e seus apoiadores. No entanto, a partir do que observamos nas análises das notícias e comentários dos referidos jornais, podemos afirmar que o discurso jornalístico é submisso ao jogo das relações de poder vigentes. Não há neutralidade.

Com a presente reflexão, também foi possível verificar os processos de subjetivação dos sujeitos comentaristas e como eles interpretam a interpretação que os jornais lhes proporcionam. Ora aderindo ao discurso do jornalista, ora refutando ou complementando. Observamos alguns comentários aparentemente desconexos, mas na verticalidade do discurso, eles se encontram no lugar da divisão social, da divisão de classe. O que remete que a escola não se circunscreve a um único objeto, veio à tona os direitos (a alimentação, lugar seguro) e esses são puxados pelo recurso do comentário.

Ademais, a pandemia também mostrou que a escola é espaço de vivências e interdiscursividades, de convívio social que fez falta na impossibilidade de realização presencialmente. As tecnologias podem e devem cumprir o importante papel de apoio nos processos de ensino e aprendizagem e, para que isso aconteça, ainda há muito o que se fazer. É importante ressaltar que a escola transcende o espaço físico de aprendizagem, pois ela é

uma comunidade, da qual fazem parte funcionários, diretores, supervisores, professores, alunos e família, estejam (ou não) no mesmo espaço físico.

Realizamos o que nos propusemos fazer. Sendo assim, retomamos a citação no início desta conclusão. Como propõe Orlandi (2017), necessitamos deixar as portas abertas para outras reflexões e debates. Que possamos quebrar o ciclo da naturalização de certos sentidos que colocam a escola como promotora de desigualdades e enquanto lugar de assistencialismo, enquanto a escola do conhecimento fica reservada para poucos.



## REFERÊNCIAS

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. 4 ed. Campinas (SP): Pontes, 2015. p. 11-17.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980[1969].

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a opacidade e a transparência**: um estudo enunciativo do sentido. Apresentação: Marlene Teixeira. Revisão técnica da tradução: Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BASSO, S.; FIORATTI, N.; COSTA, M. A matemática diante da possibilidade do ensino remoto: Uma discussão curricular. **PLURAIIS - Revista Multidisciplinar**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 192-213, 2020.

BRASIL, Ministério Da Saúde. **Como se proteger?** Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/como-se-protger>. Acesso em: mai.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP N°: 5/2020, de 28 de abril de 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category\\_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Relatório de Atividades**: Ações do MEC em resposta à pandemia de Covid-19. Março de 2021 a março de 2021. Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/ebook%20mec%20pandemia.pdf> Acesso em: 12 fev. 2022.

BRITO, V.; DIAS, C.; FERRAGUT, G.; LOSNAK, G.; PAULA, I. de. Pandemia e discurso jornalístico pelo digital: entre isolamento social/físico e distanciamento social/físico. **Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras**, v. 16, dossiê temático, p 53-75, 2020.

CAZARIN, A. E.; RASIA, G. dos S. As noções de acontecimento enunciativo e de acontecimento discursivo: um olhar sobre o discurso político. **Letras**, Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 193-210, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/14432>. Acesso em: 11 nov. 2020.

CHEMAMA, R. **Dicionário de Psicanálise**. Trad. Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

COURTINE, J. J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdufScar, 2014.

DELA-SILVA, S. C. **O acontecimento discursivo da televisão no Brasil**: a imprensa na constituição da TV como grande mídia. Campinas: s. n., 2008.

DIAS, C. A análise do discurso digital: um campo de questões. **Caderno de Estudos do Discurso e do Corpo**, Vitória da Conquista, v. 10, p. 8-20, 2016a.

DIAS, C. **A materialidade digital da mobilidade urbana**: espaço, tecnologia e discurso. *Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos*. n. 37. Jan./jun. p. 157-175, 2016b.

DIAS, C. **Análise do Discurso Digital**: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas: Pontes Editores, 2018.

DIAS, C. Cidade, cultura e corpo: a velocidade do mundo. **Escritos**. Campinas: Labeurb/Nudecri/Unicamp, n.10, 2011b.

DIAS, C. **O discurso sobre a língua na materialidade digital**. *Revista Interfaces*, v. 2, n. 1, p. 38-46, 2011.

FERRARI, P. **Jornalismo Digital**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

FERREIRA, M. C. L. Análise do Discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. **Organon (UFRGS)**, v. 24, p. 17-34, 2010.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 19. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999 [1971].

FRANÇA, T. A. **Sentidos e funcionamentos do discurso de ódio em espaços do Facebook**: uma leitura discursiva. 2019. 275f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

FURLANETTO, M. M. **Discurso**: estrutura e acontecimento. Uma avaliação teórica. *Domínios de Linguagem*, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 34–60, 2015.

GALLO, S. Sobre a normatização vigilante dos discursos midiáticos. **5. Simposio Internacional LAVITS | Vigilancia, Democracia y Privacidad en América Latina**: Vulnerabilidades y resistências, p. 426-438, Santiago do Chile, 2017.

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao discursivo: o imbricamento de diferentes posições sujeito. *In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso UFRGS, Anais...* p. 154-164, Porto Alegre. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/EvandraGrigoletto.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

GUILHAMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. *In: ORLANDI, E. P. et al. (org.), Gestos de leitura*: da história no discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 161-183.

GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 4. ed. Campinas: Editora RG, 2010.

HENRY, P. A história não existe? *In: ORLANDI, E. P. et al. (org.). Gestos de leitura*: da história no discurso. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994. p. 29-52. Trad. José Horta Nunes.

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita**: língua, sujeito e discurso. Tradução Maria Fausta Pereira de Castro. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

INDURSKY, F. Polêmica e denegação: dois funcionamentos discursivos da negação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 19, p. 117–122, 2012 [1990].

LACAN, J. **Livro XXII. RSI**, seminário inédito. (1974-1975). Disponível em: <http://lacanempdf.blogspot.com/2017/03/o-seminario-22-rsi-jacques-lacan.html>. Acesso em: 18 jun. 2021.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Tradução de V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1988[1966]. p. 96-103.

LACAN, J. **O seminário livro 11** – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Tradução de M.D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 1979[1964].

LAGAZZI, S. O recorte significante na memória. *In*: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C.; MITTMANN, S. (org.). **O Discurso na Contemporaneidade**. Materialidades e Fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LEITE, J. D. **Aula de língua portuguesa**: das identificações do professor à sua prática. 2015. 248f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

LEITE, N. V. A. **O Acontecimento na Estrutura**. O Real da língua na teorização sobre o discurso: a hipótese do inconsciente. 1993. 310f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MAGALHÃES, B.; MARIANI, B. “Eu quero ser feliz”. O sujeito, seus desejos e a ideologia. *In*: INDURSKY, F. *et al.*(org.). **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

MALDIDIER, D. **A Inquietação do Discurso**: (Re) Ler Michel Pêcheux Hoje. Campinas: Pontes, 2017.

MARANDIN, J.-M.; PÊCHEUX, M. Informática e Análise do Discurso. *In*: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (org.). **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2018[1984]. p. 111-115.

MARIANI, B. Discurso e instituição: imprensa. **Revista Rua**, Campinas, nº 5, p. 47-61, 1999.

MARIANI, B. **O comunismo imaginário**: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989). Rio de Janeiro; Campinas: Revan; Unicamp, 1998.

MARIANI, B. Sentidos de Subjetividade: Imprensa e Psicanálise. **Revista Polifonia**, Cuiabá, n. 12, v. 12, p. 21-45, 2006.

MARIANI, B. Sobre o sujeito e a língua em alguns textos e conceitos fundadores de M. Pêcheux: uma retomada em Althusser e Lacan. **Linguagem – Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem**, São Carlos, 3. ed., out./nov.2008.

MILNER, J.-C. **O amor da língua**. Tradução e notas: Paulo Sérgio de Souza Júnior *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

NASCENTES, A. **Dicionário etimológico resumido**. Rio de Janeiro: INL/MEC, 1966.

ORLANDI, E. P. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia: discurso eletrônico, escola, cidade. **RUA**, Campinas, v. 2, n. 16, p.5-17, 2010.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. *In*: DIAS, C. **Formas de mobilidade no espaço e-urbano: sentido e materialidade digital**. Série e-urbano, v. 2, 2013.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. **Cidade dos Sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. P. **Eu, Tu, Ele – Discurso e real da história** 2. ed. Campinas: pontes, 2017.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. Ser diferente é ser diferente: a quem interessam as Minorias? *In*: ORLANDI, E. P. (Org.) **Linguagem, sociedade, políticas**. Pouso Alegre; Campinas: UNIVÁS; RG Editores, 2014.

ORLANDI, E. P. **Volatilidade da interpretação**: política, imaginário e fantasia. Conferência apresentada à Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN. (online) maio de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MjCsJxfiXtg&t=1520s>.2020. Acesso em: 5 out. 2020

PAVEAU, M.-A. **Análise do Discurso Digital**: dicionário das formas e das práticas. 1. ed. Campinas: Pontes, 2021.

PAVEAU, M.-A. Palavras anteriores. Os pré-discursos entre memória e cognição. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 9, p. 311-331, 2007.

PÊCHEUX, M. Abertura do colóquio. *In*: CONEIN, B. *et al.* (org.). **Materialidades Discursivas**. Campinas: Editora da Unicamp, 2016 [1981]. p. 23-29.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In*: ACHARD, P. *et al.* **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. 4. ed. Campinas: Pontes, 2015[1983]. p 49-57.

PÊCHEUX, M. **Análise de Discurso**. Michel Pêcheux. Textos Escolhidos por Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2015 [1982].

PÊCHEUX, M. Ousar pensar e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta de classes, Tradução Guilherme Adorno e Gracinda Ferreira. **Décalages**, v. 1, n. 4, 2014[1984]. Disponível em: <http://scholar.oxy.edu/decalages/vol1/iss4/15> Acesso em: 20 nov. 2021.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. P. **Gestos de leitura**. Campinas: Editora Unicamp, p. 49-59, 2014[1982].

PÊCHEUX, M. “Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação”. *In*: PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014[1978]. p. 269-281.

PÊCHEUX; FUCHS. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas”. *In*: GADET, F.; HAK, T. (org). **Por uma análise automática do discurso**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp p.163-252, 2014 [1975].

PÊCHEUX, M. **Por uma análise automática do discurso**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp p.163-252, 2014 [1975].

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014 [1975].

PÊCHEUX, M. Língua, “Linguagens”, Discurso – Efeitos discursivos ligados ao funcionamento das relativas em francês. Tradução: José Horta Nunes. *In*: ORLANDI, E. (org.). **Análise de Discurso** – Michel Pêcheux. Campinas: Ponte Editores, 2011. p. 121-140.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2002[1983].

PFEIFFER, C. C. Compreender discursivamente a escola – uma possibilidade construída. *In*: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. Dos; BRANCO, L. K. AN. C. (orgs). **Análise de discurso no Brasil: Pensando o impensado sempre**. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: RG Editora, 2011. p. 231 - 242.

PFEIFFER, C. C. Políticas Públicas de Ensino. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Discurso e Políticas Públicas Urbanas**. A Fabricação do Consenso. Campinas: RG Editora, 2010. p. 85 - 99.

RIBEIRO, A. C. D.; BARBOSA, A. R. **Fazer morrer e não deixar viver**: discursividades sobre a morte no discurso do presidente do Brasil. *Matraga*, v. 28, n. 53, p. 314-328, mai./ago. 2021.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].

ŽIŽEK, S. **Acontecimento**: Uma viagem filosófica através de um conceito. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – CRONOLOGIA

3 de fevereiro de 2020	Portaria Nº 188, do Ministério da Saúde. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV).
11 de março de 2020	A OMS caracterizou a COVID-19 como uma pandemia.
17 de março de 2020	Portaria nº 343 do MEC. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.
28 de abril de 2020	Parecer CNE/CP nº 5/2020, trata da “reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia de Covid-19”;
8 de junho de 2020	Parecer CNE/CP nº 9/2020, retomou essa temática, com o reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020;
16 de junho de 2020	Portaria nº 544 do MEC. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.
18 de junho de 2020	Portaria Nº 1.565 do Ministério da Saúde. Estabelece orientações gerais visando à prevenção, ao controle e à mitigação da transmissão da COVID-19, e à promoção da saúde física e mental da população brasileira, de forma a contribuir com as ações para a retomada segura das atividades e o convívio social seguro.
7 de julho de 2020	Parecer CNE/CP nº 11/2020, apresenta as “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia”.
6 de outubro de 2020	Parecer CNE/CP nº 15/2020, Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
9 de outubro de 2020	Parecer CNE/CP nº 16/2020. Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.
8 de dezembro de 2020	Parecer CNE/CP nº 19/2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
10 de dezembro de 2020.	Resolução CNE/CP Nº 2/2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.
5 de agosto de 2021	Resolução CNE/CP nº 2. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.
5 de agosto de 2021	Portaria Interministerial Nº 5. Reconhece a importância nacional do retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem.