



A voz de discentes incluída em textos da esfera jornalística sobre o ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da covid-19

The voice of students included in journalistic texts on emergency remote teaching in the context of the covid-19 pandemic

*Maria Aparecida Resende OTTONI**

*Ângela Márcia Fernandes PEREIRA***

*Bianca Mara Guedes de SOUZA****

RESUMO: Neste artigo, apresentamos um recorte de uma pesquisa, cujo objetivo geral é mapear e analisar representações e avaliações discursivas do ensino remoto emergencial (ERE) em contexto de enfrentamento à pandemia da covid-19, e representações e identificações dos atores sociais envolvidos nesse ensino. Baseamos em aportes teórico-metodológicos da abordagem dialético-relacional de Análise de Discurso Crítica, em estudos sobre a mídia jornalística e sobre o ERE. O *corpus* é constituído de 333 textos, publicados em 2020 e 2021 no jornal Folha de S. Paulo e na revista CartaCapital. Neste recorte, direcionamos nosso olhar para as vozes de discentes incluídas nesses textos e os resultados revelam a prevalência de avaliações do ERE que materializam valores indesejáveis, embora apontem também para uma luta interdiscursiva, uma vez que são construídas representações do ERE que, por um lado, são alinhadas a uma perspectiva de potencialidade e, por outro lado, a uma perspectiva de dificuldade e de falta.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto emergencial. Pandemia de covid-19. Representações discursivas. Avaliações. Mídia jornalística.

ABSTRACT: In this article, we present an excerpt from a research, whose general objective is to map and analyze discursive representations and evaluations of emergency remote teaching (ERT) in the context of coping with the Covid-19 pandemic, and representations and identifications of the social actors involved in this teaching. We are based on theoretical-methodological contributions of the dialectical-relational approach of Critical Discourse Analysis, on studies on journalistic media

* Doutora em Linguística. Docente associada do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). cidotoni@gmail.com

** Mestra em Letras. Docente da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. angela.cultura@hotmail.com

*** Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). biancahuedes@gmail.com

and on ERT. The corpus consists of 333 texts, published in 2020 and 2021 in the newspaper Folha de S. Paulo and in the magazine Carta Capital. In this article, we direct our attention to the voices of students included in these texts and the results reveal the prevalence of ERT evaluations that materialize undesirable values, although they also point to an interdiscursive struggle, since the ERT representations constructed are, on the one hand, aligned with a perspective of potentiality and, on the other hand, with a perspective of difficulty and lack.

KEYWORDS: Emergency remote teaching. Covid-19 pandemic. Discursive representations. Evaluations. Journalistic media.

Artigo recebido em: 11.04.2024

Artigo aprovado em: 03.06.2024

1 Introdução

Neste artigo, apresentamos um recorte de uma pesquisa, oriunda do desenvolvimento de dois projetos¹, um financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG - APQ-02470-2) e outro pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq - 313221/2021-9)², cujo objetivo geral é mapear e analisar, na produção discursiva da mídia jornalística eletrônica, representações e avaliações discursivas do ensino remoto emergencial (ERE) em contexto de enfrentamento à pandemia da covid-19, e representações e identificações dos atores sociais envolvidos nesse ensino. Baseamo-nos em aportes teórico-metodológicos da abordagem dialético-relacional de Análise de Discurso Crítica, em estudos sobre a mídia jornalística e sobre o ERE. O *corpus* é constituído de 333 textos, publicados em 2020 e 2021 no jornal Folha de S. Paulo e na revista CartaCapital.

Neste recorte, direcionamos nosso olhar para as vozes de discentes incluídas nesses textos, com o intuito de: (a) investigar as recorrências e padrões de representação e de avaliação do ERE; (b) investigar quais representações e avaliações

¹ Os dois projetos são coordenados pela Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Otoni.

² Agradecemos essas instituições pelo apoio, sem o qual não conseguiríamos desenvolver o estudo.

são construídas por meio da voz de discentes; (c) perscrutar as escolhas linguístico-discursivas utilizadas na construção de avaliações do ERE.

Para esse fim, organizamos este artigo da seguinte forma: primeiramente relatamos como surgiu a proposta desta pesquisa e discorremos sobre o ERE no contexto da pandemia da covid-19. Na sequência, apresentamos uma visão geral da pesquisa e dos procedimentos metodológicos adotados; depois trazemos a análise dos dados e a discussão dos resultados parciais obtidos, concernentes às vozes de discentes incluídas nos textos do *corpus*, seguidas das considerações finais.

2 Do surgimento da proposta de pesquisa e do ensino remoto emergencial: apontamentos iniciais

Descoberta em 2019, na China, a covid-19 — doença provocada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2) abalou o mundo em 2020 e 2021 e gerou mais de 6.900.000 (seis milhões e novecentas mil) mortes, em escala global, e mais de 700.000 (setecentas mil) no Brasil³.

Nesse período, aqui no Brasil, registrou-se o maior colapso sanitário e hospitalar da história do país (Castro, 2021). E, para conter o avanço da doença, a OMS (Organização Mundial da Saúde), desde que caracterizou as infecções provocadas pelo novo coronavírus (covid-19) como pandemia, recomendou o distanciamento ou isolamento social. Nesse contexto, vimos aumentar o número de desempregados, de pessoas em situação de pobreza, de casos de violência doméstica, de depressão e de muitos outros problemas. E, sem dúvida, nossas vidas e nossas relações foram impactadas em grande medida e de diferentes formas, o que se refletiu nos nossos modos de ser, de agir, de nos representar e de representar o outro e o mundo.

³ Dados conforme os sites <https://covid.saude.gov.br/> e <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>

É um cenário ímpar e, nesse contexto pandêmico, a professora Viviane de Melo Resende⁴, da Universidade de Brasília, teve a iniciativa de elaborar um projeto intitulado “COVID-19 em discurso: representação da população em situação de rua em tempos de pandemia (2020-2021)”, cujo foco são as representações jornalísticas, cruzando as temáticas pandemia e pessoas em situação de rua, e de incentivar diferentes pessoas pesquisadoras vinculadas aos Estudos Críticos do Discurso a desenvolverem pesquisas, que colocassem temáticas variadas em intersecção com a temática da pandemia de covid-19.

A partir de seu incentivo e convite, a profa. Micheline Tomazzi, da Universidade Federal do Espírito Santo, fez uma proposta de pesquisa com foco no cruzamento da temática da pandemia com a violência de gênero e, na Universidade Federal de Uberlândia, nós, membras do Grupo de Pesquisa e Estudo em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional (GPE ADC&LSF)⁵, fizemos uma lista de temas de interesse que poderiam ser abordados e fizemos uma votação, que resultou na escolha da temática do ERE em intersecção com a pandemia de covid-19. Em seguida, elaboramos dois projetos de pesquisa que focalizam, no campo da Análise de Discurso Crítica e no campo mais amplo da Linguística Aplicada, o tratamento discursivo na mídia jornalística eletrônica da temática da pandemia da covid-19 em intersecção com o ERE no Brasil, implementada nos diferentes níveis de ensino e nas diferentes redes em decorrência dessa pandemia.

É consabido que a implementação do ERE durante o período da pandemia escancarou diferentes problemas sociais, econômicos e culturais, dividiu e tem dividido opiniões no Brasil. Desse modo, entendemos que é de fundamental importância acompanhar como se dão os registros discursivos de um momento histórico ímpar e que essa perspectiva abre portas para se olhar para diferentes

⁴ Manifestamos nossos agradecimentos à profa. Viviane de Melo Resende pelo convite.

⁵ Na época, algumas pesquisadoras do grupo já estavam desenvolvendo estudos com foco na abordagem da pandemia da covid-19 na mídia (Consorto; Otoni, 2020; Fernandes; Otoni, 2020a e b; Guisardi; Otoni, 2020a, b, c e d; Otoni; Guisardi, 2023).

aspectos inter-relacionados com a pandemia e o ERE como a questão da desigualdade social, da inclusão de pessoas com deficiências, da relação família e escola, da integração das tecnologias ao ensino, da formação de professores, da (des)valorização do professor, da representação do que é ensinar e aprender dentre outros.

Para o acompanhamento e análise desses registros discursivos, tomamos como material de análise textos da mídia jornalística eletrônica, publicados sobre a temática cruzada do ERE e da pandemia no período de dois anos (2020-2021), selecionados de duas publicações jornalísticas de naturezas diversas: um jornal *on-line* de referência, líder em circulação e em audiência paga entre os grandes jornais brasileiros: a Folha de S. Paulo, e uma revista *on-line*, que se apresenta como uma “alternativa ao pensamento único da imprensa brasileira”: a CartaCapital, e que permite a não assinantes o acesso aos textos publicados.

Compreendemos que é especialmente por meio da mídia jornalística eletrônica que a sociedade tem e teve acesso a informações sobre a pandemia e sobre o ERE no Brasil. Sem dúvida, ela tem um lugar estratégico na sociedade (Martín-Barbero, 2003), exerce grande influência no modo como compreendemos o mundo e é considerada por Ramonet (1999) o segundo poder. Conforme Otoni (2014, p. 248), “Ela estabelece o que deve ou não ser divulgado e como, contribuindo para a construção de uma perspectiva de representação do mundo e dos atores sociais”, a qual é, em grande medida, internalizada e reproduzida pelo público. A mídia é, nas palavras de Thompson (1998, p. 20), “as rodas de fiar o mundo”.

Tendo isso em vista, atentar para como esse ERE, os atores sociais nele envolvidos, os obstáculos enfrentados e suas potencialidades são representados e identificados, por meio da linguagem, em dois veículos de comunicação distintos, e problematizar isso nos possibilita jogar luz ao importante papel da linguagem nas práticas sociais, como modos de (inter)ação, de representação e de identificação (Fairclough, 2003).

Na próxima subseção, discorreremos sobre o ERE no contexto da pandemia de covid-19.

2.1 O ensino remoto emergencial no contexto da pandemia de covid-19 no Brasil: algumas informações

Como é do conhecimento de todos, para a contenção da pandemia da covid-19, as instituições educacionais foram fechadas não só no Brasil e, em decorrência disso, e com o intuito de garantir aos/às cidadãos/ãs o direito à educação, programas de ERE foram desenvolvidos. Contudo, como avaliam Barberia, Cantarelli e Schmalz (2020), no tocante ao contexto brasileiro, eles não foram bem desenhados e nem implementados na mesma velocidade nas diferentes regiões do país.

Conforme o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), esse ensino remoto se realizou de diferentes formas no país, tais como: entrega de materiais impressos aos alunos; transmissão on-line ou postagem de videoaulas em redes sociais ou *sites* oficiais; teleaulas, exibidas em canais de televisão públicos; transmissão de aulas em rádios. E, embora já se falasse, há décadas, sobre a integração das tecnologias à educação, a implantação emergencial do ensino remoto colocou à mostra uma realidade segundo a qual muitas e muitos discentes e docentes não têm acesso às tecnologias digitais nem as dominam. Desse modo, a alta dependência de recursos tecnológicos foi um problema na operacionalização do ERE no Brasil, pois seis milhões de estudantes não possuem acesso à internet em casa (Nascimento *et al.*, 2020). Esse fator, associado a outros, gerou uma alta taxa de evasão escolar nas escolas públicas. Nesse sentido, como apontam vários autores, a implementação do ERE evidenciou mais as desigualdades sociais existentes no Brasil (Barberia; Cantarelli; Schmalz, 2020; Neves; Assis; Sabino, 2021).

Além desses problemas, vários textos que circulam/ram em diferentes mídias evidenciam/ram a exaustão de docentes, de discentes e das famílias. Segundo Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 10), os professores (consideramos que os discentes e

suas famílias também) tiveram suas casas invadidas pelo trabalho e pela escola, precisaram se adaptar rapidamente a uma nova modalidade de ensino, precisaram adaptar suas casas e experimentaram o medo, a insegurança e a ansiedade. Ademais, muitas famílias enfrentaram o desemprego e a falta de alimentos. E, “Com o crescimento do desemprego, as escolas fechadas e sem terem como assistir às disciplinas online, muitos [estudantes] acabaram pressionados a ocupar o tempo participando de fato do sustento da casa” (Muzzi *et al.*, 2021, p.1).

Dessa maneira, o ERE, no contexto da pandemia, não incluiu todos, escancarou desigualdades sociais e fragilizou muitos, física e emocionalmente. Essa realidade e várias de suas facetas foram representadas discursivamente de diferentes formas na mídia e nossas pesquisas se voltam para a investigação, à luz de pressupostos da Análise de Discurso Crítica, das representações do ERE construídas na mídia.

3 Análise de discurso crítica: fundamentos basilares

A Análise de Discurso Crítica (ADC) é constituída por um conjunto heterogêneo de abordagens⁶ centradas no estudo crítico da linguagem na sociedade. Dessas abordagens, nós nos baseamos na dialético-relacional, de Norman Fairclough.

Cabe enfatizar que, em ADC, independentemente da abordagem, se faz uma análise semiótica, textual e socialmente orientada e que um de seus aspectos centrais é a relação entre linguagem e sociedade, a qual é definida como uma relação interna e de mão dupla. A linguagem é constituída na/pela sociedade e constitutiva da sociedade. E, nessa perspectiva, os textos são resultantes da estruturação social da linguagem, mas são também potencialmente transformadores dessa estruturação, assim como os eventos sociais são tanto resultado quanto substrato das estruturas sociais.

⁶ Sobre as diferentes abordagens, ver Wodak e Meyer (2009) e Resende (2019).

De acordo com Fairclough (2003), os textos têm efeitos causais e sociais, provocam mudanças em nosso conhecimento, crenças, atitudes, valores, etc. e podem contribuir para moldar as identidades das pessoas e o modo como representam o mundo, como se representam e representam o outro. Tendo em vista isso, é primordial que investiguemos as representações construídas nos textos que circulam em nossa sociedade.

Conforme Resende (2012), a relação interna entre linguagem e sociedade (nível ontológico) possibilita que a análise linguístico-discursiva aponte caminhos para uma crítica social discursivamente orientada (nível epistemológico).

Sobre a abordagem dialético-relacional de ADC, especificamente, nela se concebe a vida social como um sistema aberto, constituído de redes interconectadas de práticas sociais, de diversos tipos (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2003, 2012, 2013), uma vez que se assume uma visão ontológica baseada no Realismo Crítico de Bhaskar (1998) e no Materialismo Histórico-Geográfico de Harvey (1996).

Segundo essa abordagem de ADC, as práticas sociais são compreendidas como “modos habituais, ligados a um espaço e tempo particulares, nos quais as pessoas aplicam recursos (material ou simbólico) para agirem juntas no mundo”⁷ (Chouliaraki; Fairclough, 1999, p. 21). E toda prática é constituída de diversos elementos sociais – atividade material, relações sociais, poder, instituições, pessoas com crenças, valores e desejos – além do discurso/semiose. Todos eles estabelecem entre si uma relação dialética de internalização e de articulação; “daí uma abordagem ‘dialético-relacional’” (Fairclough, 2009, p. 163).

Como elemento das práticas sociais, o discurso/semiose constitui modos de agir e de interagir – os gêneros do discurso – ; modos de representar aspectos do mundo – os discursos; e modos de ser e de identificar – os estilos. Assim, em todas as práticas sociais, são construídos significados acionais, representacionais e identificacionais.

⁷ Tradução nossa de “habitualised ways, tied to particular times and spaces, in which people apply resources (material or symbolic) to act together in the world” (Chouliaraki; Fairclough, 1999, p. 21).

Nessa perspectiva, olhamos para a prática social jornalística, em nossa pesquisa, e para como ela aborda a prática social do ERE, a partir de um *corpus* composto por modos de agir e de interagir específicos da prática jornalística, nos quais são realizados modos de representar o ERE, de avaliá-lo e modos de identificar os atores sociais nele envolvidos.

Para a análise de cada um desses significados, Fairclough (2003, 2013) elenca várias categorias. Em nossa pesquisa, trabalhamos com a intertextualidade, a interdiscursividade e a avaliação, associadas respectivamente aos significados acional, representacional e identificacional.

A intertextualidade diz respeito à incorporação de elementos de outros textos e de outras vozes, em determinado texto, com ou sem atribuição explícita. Conforme Ottoni (2007, p. 36), “as vozes presentes em um texto podem também representar perspectivas diferentes, ou não, e a relação entre elas pode ser de complementação ou de embate, numa tensão entre o texto que relata e o relatado”. A interdiscursividade, por sua vez, compreende a heterogeneidade de um texto em relação à articulação de diferentes discursos. Baseando-se em Fairclough (2003), Ottoni (2007, p. 42-3) explana que

A distinção dos discursos se dá tanto pelas formas de representar quanto por suas relações com outros elementos sociais. Essas formas de representar podem ser especificadas por meio dos traços linguísticos que realizam um discurso. O mais evidente dos traços distintivos de um discurso é o *vocabulário*, pois os discursos ‘lexicalizam’ o mundo de maneiras diferentes (*idem* [Fairclough, 2003], p. 129). Entretanto, Fairclough salienta que mais produtivo que focalizar os diferentes modos de lexicalizar os mesmos aspectos do mundo é focalizar como os diferentes discursos estruturam o mundo diversamente, e, portanto, focalizar as *relações semânticas entre as palavras*. O estabelecimento de novas relações semânticas nos textos é parte do trabalho dos agentes sociais na construção de sentidos.

Quanto à avaliação, ela se refere a modos mais ou menos explícitos ou implícitos pelos quais os autores se comprometem com valores. Ela é vista em termos

das atitudes, emoções, valores e julgamentos expressos pelos/as falantes. Fairclough (2003) distingue quatro categorias da avaliação: a) declarações avaliativas, que apresentam juízo de valor acerca do que é desejável e indesejável, bom e ruim; b) declarações com modalidades deônticas⁸; c) declarações com processo⁹ mental afetivo¹⁰; d) valores pressupostos sobre o que é bom ou desejável (Fairclough, 2003, p. 171-173).

Em consonância com pressupostos da ADC, mais especificamente da abordagem dialético-relacional de ADC, compreendemos que os modos como o ERE foi implantado e efetivado no contexto da pandemia de covid-19 constituem um problema social com faceta discursiva (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2003, 2012, 2013), que gerou e tem gerado impacto na vida de pais, de estudantes, de docentes, de gestores e na sociedade em geral. E, sem dúvida, os modos como se representa e se identifica esse ensino, os atores sociais nele envolvidos e seus efeitos na sociedade têm influência sobre os modos como essa mesma sociedade compreende o problema e reage a ele, representa e identifica docentes, discentes, família, instituições e a educação.

⁸ A modalidade deôntica diz respeito ao envolvimento do produtor do texto com a obrigação/necessidade; ela se relaciona ao eixo da conduta, àquilo que se deve fazer, a valores de permissão, de obrigação e de proibição.

⁹ Como explica Otoni (2007, p. 43-44), as questões de análise textual referentes à representação dos eventos e atores sociais, propostas por Fairclough (2003), são diretamente relacionadas à função ideacional e ao sistema da transitividade (Halliday, 1994). Essa função refere-se ao que está acontecendo no mundo, ao que está sendo representado, e, no cerne dessa representação, está alguma atividade, um acontecimento, chamado na LSF – o processo. Halliday (1994) lista diferentes tipos de processos: material, mental, verbal, comportamental e existencial. Os processos são realizados como verbos e há só um processo em cada oração.

¹⁰ Os processos mentais, de acordo com Butt *et al.* (2000, p. 55), “codificam o mundo interior da cognição, percepção, inclinação ou gosto/desgosto (conhecido como *afeto*)”.

4 Visão geral da pesquisa e dos procedimentos metodológicos

A pesquisa é desenvolvida por uma equipe multidisciplinar constituída atualmente por 07 (sete) pesquisadoras¹¹. Essa equipe conta com professoras e estudantes que vivenciaram a realidade do ERE, em diferentes níveis e redes de ensino e em diferentes cidades, e com uma jornalista, que já vivenciou a prática social jornalística e já experimentou a dinâmica da recontextualização de eventos sociais no jornalismo e seus efeitos na construção de representações da realidade.

É uma pesquisa de abordagem¹² qualitativa, que se vale também de dados quantitativos gerados a partir do tratamento do *corpus* por meio do *software* NVivo, e que toma dados documentais como objetos analíticos. Sobre a integração de *softwares* na análise discursiva, concordamos com Soares, Souza e Otoni (2022, p. 129), que destacam a produtividade dessa integração e como a anotação proporciona ao pesquisador uma visão geral e, ao mesmo tempo, específica do trabalho de análise realizado.

Como explanam Ramalho e Resende (2011, p. 95), a ADC se vincula ao paradigma interpretativo crítico, o qual nos permite “problematizar efeitos ideológicos que sentidos de textos, como instâncias de discurso, podem ter sobre relações sociais, ações e interações, pessoas, mundo material”. Desse modo, a análise dos dados em nosso estudo é pautada nesse paradigma e inclui a análise discursiva com auxílio de *softwares*, especialmente o NVivo, e a análise discursiva crítica fina.

Todo o processo de busca e coleta de textos¹³, a partir de palavras-chave, resultou na constituição de um *corpus* com 333 textos, sendo 292 do jornal Folha de S.

¹¹Manifestamos nossos agradecimentos às pesquisadoras Isabella Beatriz Peixoto, Conceição M. A. A. Guisardi e Layane Campos Soares pelas contribuições que deram ao desenvolvimento do estudo, enquanto fizeram parte da equipe. Infelizmente, por questões pessoais, familiares e de saúde, elas tiveram de se desligar da equipe.

¹² De acordo com Silveira e Córdova (2009), quanto à abordagem, a pesquisa pode ser qualitativa ou quantitativa. Pode ainda ser quali-quantitativa.

¹³ Devido ao limite de páginas do artigo, não detalharemos como foi o processo de busca e de coleta dos textos. Mais informações sobre esse processo são apresentadas por Otoni, Souza e Soares (2023).

Paulo e 41 da CartaCapital e sendo 251 vinculados ao jornalismo informativo e 82 ao jornalismo opinativo, conforme tabela 1.

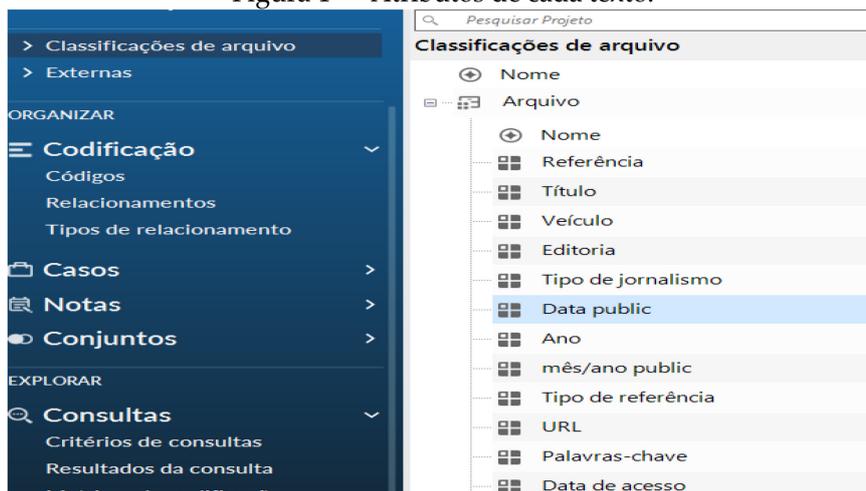
Tabela 1 – Total de textos de cada tipo de jornalismo e de cada veículo.

	FOLHA DE S. PAULO	CARTA CAPITAL
JORNALISMO INFORMATIVO	223	28
JORNALISMO OPINATIVO	69	13
SUBTOTAL	292	41
TOTAL GERAL	333	

Fonte: elaborada pelas autoras.

Todos os 333 arquivos foram nomeados, dentro do *software* NVivo, seguindo o padrão MÊS/DIA/ANO/Nome do veículo abreviado (111720CC) e, para cada arquivo, inserimos no NVivo os seguintes atributos apresentados na figura 1:

Figura 1 – Atributos de cada texto.

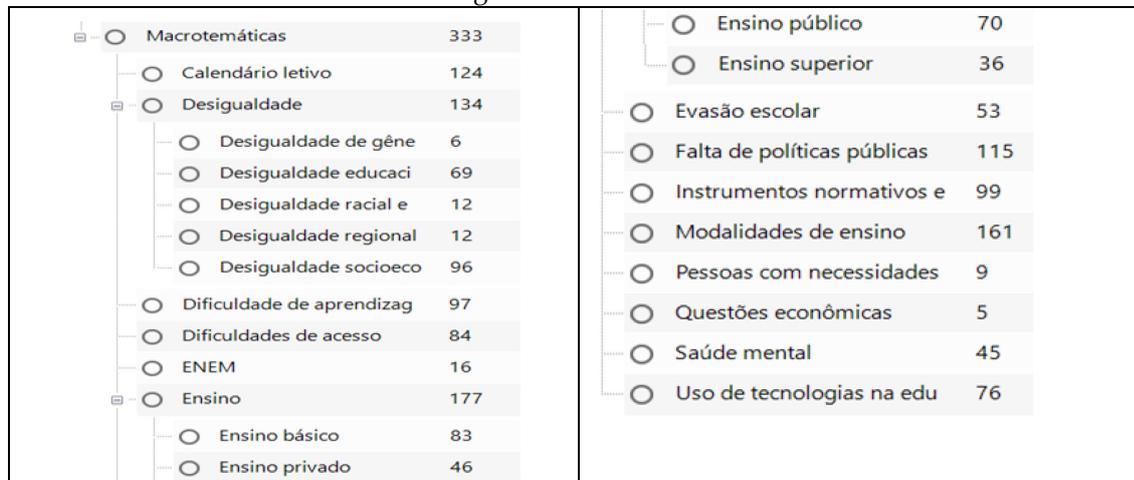


Fonte: elaborada, a partir do tratamento dos dados, e extraída do programa NVivo.

A partir de várias leituras dos textos, identificamos: a) a/s macrotemática/s emergente/s de cada texto; b) os problemas sociais abordados; c) as categorias analíticas teoricamente orientadas. A figura 2 refere-se a um *print* que fizemos da

página do *software*, em que estão ilustradas as macrotemáticas que emergiram dos dados e a quantidade de textos em que cada uma se materializa:

Figura 2 — Macrotemáticas.



Fonte: elaborada, a partir do tratamento dos dados, e extraída do programa NVivo.

Na sequência, depois de várias discussões, a equipe definiu as categorias analíticas teoricamente orientadas com as quais trabalharia, tendo em vista o que emergiu do *corpus* em sua relação com os objetivos do estudo e as questões de pesquisa. Conforme explicitamos na seção 3, são estas as categorias: avaliação, interdiscursividade e intertextualidade.

Neste recorte, tratamos das vozes de discentes incluídas (intertextualidade) nos textos do *corpus* e das avaliações e representações discursivas que elas constroem.

4 O que as vozes de discentes incluídas nos textos do *corpus* falam sobre o ERE

A voz de discentes é incluída tanto em textos do jornalismo informativo quanto do opinativo, em 121 textos do jornal Folha de S. Paulo, de um total de 293, e em 18 da revista CartaCapital, de um total de 40.

Essas vozes falam sobre: a rotina em casa, durante a pandemia; medo; preocupação com a família; insegurança; incerteza; desigualdades sociais; dificuldade de aprendizagem, financeira, estrutural; sonhos; retorno ao ensino presencial; o valor

das professoras e dos professores etc.

Elas manifestam valores desejáveis e indesejáveis nas avaliações que constroem, por meio de declarações avaliativas, declarações com modalidade deôntica, com processos mentais afetivos e com valores pressupostos¹⁴. O cruzamento dos subcódigos do código Avaliação com o subcódigo Aluno, do código Intertextualidade, levou-nos a estes dados representados na tabela 2, que revelam mais que o dobro de realização de avaliação manifesta por valores indesejáveis.

Tabela 2 — Resultado do cruzamento dos subcódigos do código Avaliação com o subcódigo Aluno, do código Intertextualidade.

AVALIAÇÃO	Alunos
Valores desejáveis	36
Valores indesejáveis	74
Declarações avaliativas	81
Declarações com modalidade deôntica	15
Declarações com processos mentais afetivos	14
Valores pressupostos	26

Fonte: elaborada pelas autoras, com auxílio do programa NVivo.

No quadro 1, a seguir, inserimos algumas realizações de declarações avaliativas que manifestam valores desejáveis. Destacamos com sublinhado, nas sequências discursivas (SD), os processos mentais afetivos, e, com negrito, as marcas de modalidade deôntica.

Quadro 1 — Declarações avaliativas que manifestam valores desejáveis.

(1) “Eu seria a primeira pessoa da família a entrar na universidade, então isso me <u>motiva</u> muito” (011621CC)
(2) “Outra aluna contemplada é Gabriela da Rosa Nury, 14, cuja matéria preferida é a de língua inglesa. “Inglês é o que mais <u>gosto</u> de estudar, é o que mais sei”, conta. Com a pandemia e sem acesso à internet, a aluna da Escola Estadual de Ensino Médio Albatroz, de Osório, precisava pegar ônibus para ir até a escola retirar o material impresso para as aulas.

¹⁴ Neste recorte da pesquisa, não tratamos dos valores pressupostos.

<p>Agora ela se dedica aos estudos com ajuda do aparelho que antes servia ao crime. “É bem melhor com o smartphome. Eu nunca conseguia acompanhar 100%, acabava deixando algumas coisas de lado. Agora posso acessar o Google Sala de Aula e fazer todas as atividades e assistir às aulas em vídeo que ficam gravadas”, conta Nury. (013021FSP3)</p>
<p>(3) “Não vou desistir, não tenho preguiça. Pela primeira vez na vida, tenho apoio para estudar. Chegou a minha vez”, conta. De uma família de 7 filhos, ela começou a trabalhar na roça aos 6 anos no interior de Minas Gerais e nunca frequentou a escola. (030121FSP)</p>
<p>(4) O tempo passou e dezembro chegou, pronto! 2021 seria diferente! Hoje, consigo fazer minhas atividades, provas e estudar tranquilamente (não que esteja uma situação fácil de se lidar, mas estamos conseguindo controlar), temos escala das aulas, horários e dias marcados. Hoje eu consigo estudar bem e aprender com eles, sempre estou pegando meu celular vendo as aulas e fazendo as anotações principais. (041821FSP)</p>
<p>(5) “Meu sonho é aprender a ler. [...]. Quero não depender de ninguém para ir nos lugares, quero ter uma carteira assinada, um emprego bom.” (030121FSP)</p>
<p>(6) Quando meus professores chegaram na sala e vi que eles estavam bem, fiquei muito feliz e matei aquela saudade de ter aula com eles. (041821FSP)</p>
<p>(7) Hoje em dia eu vejo a importância da educação na vida de uma criança e adolescente que realmente <u>gosta</u> de estudar e aprender. Hoje dou muito mais valor aos meus professores, pois foram eles que não me deixaram na pior fase da minha vida e na dos outros demais alunos. Hoje meu relato é em homenagem a eles. (041821FSP)</p>
<p>(8) acredito que, apesar de tudo, é possível aprender. Aprender a nos superar a cada dia pela falta que a convivência nos faz, para que quando tudo isso passar possamos nos <u>sentir</u> sobreviventes e melhores por vencer uma pandemia, a solidão que ela nos trouxe e o medo que ela nos impõe. Aprender que enfrentar os desafios, por maiores que sejam, é a lição mais valiosa dessa vida. (041821FSP (2))</p>
<p>(9)“As aulas mantiveram a mesma qualidade, é mais a questão de não ter o mesmo contato com o professor, com outros alunos, que muda”. [Luiz Barcelos, 17, aluno do Bernoulli] (042020FSP)</p>
<p>(10) "O ensino remoto tapou um buraco, foi importante pra eu não me desligar completamente da escola. ". (102121FSP)</p>

Fonte: elaborado pelas autoras.

A manifestação de valores desejáveis é realizada, nessas SD, por meio de escolhas de processos, atributos, circunstâncias, expressões nominais/nomes, que revelam, por exemplo: a) **motivação**: “motiva muito” (SD 1) ; b) **prazer**: “gosto de estudar” (SD2); c) **perseverança**: “não vou desistir” (SD3); d) **mudança positiva**: “bem

melhor”, [agora] posso acessar e fazer (SD2), “Hoje, consigo fazer minhas atividades, provas e estudar tranquilamente [...] consigo estudar bem e aprender com eles”(SD4) ; e) **esperança, desejos e nova oportunidade**: “Pela primeira vez na vida, tenho apoio para estudar. Chegou a minha vez” (SD3); “Meu sonho é aprender a ler. [...]. Quero não depender de ninguém para ir nos lugares, quero ter uma carteira assinada, um emprego bom” (SD5); f) **afeto em relação às professoras e professores**: “eles estavam bem, fiquei muito feliz e matei aquela saudade de ter aula com eles” (SD6); G) **valorização da educação e de docentes**: “Hoje em dia eu vejo a importância da educação [...]. Hoje dou muito mais valor aos meus professores” (SD7); h) **a possibilidade de aprendizagens**: “é possível aprender. Aprender a nos superar [...] Aprender que enfrentar os desafios, por maiores que sejam, é a lição mais valiosa dessa vida.” (SD8).

A voz de discentes também constrói uma representação do ERE como uma estratégia para manutenção do vínculo com a escolarização, com aulas de qualidade, como nas SD 9 e 10: “As aulas mantiveram a mesma qualidade”; “o ensino remoto tapou um buraco, foi importante pra eu não me desligar completamente da escola”.

No quadro 2, a seguir, expomos algumas realizações de declarações avaliativas que manifestam valores indesejáveis. Também destacamos, com sublinhado, os processos mentais afetivos e, com negrito, as marcas de modalidade deôntica.

Quadro 2 – Declarações avaliativas que manifestam valores indesejáveis.

(11) "Aprendi <u>muito pouco</u> nesses meses" [Deusdete da Silva, 18] (102121FSP)
(12) Rafaelly Christinny Rios, 11 anos, desistiu das aulas online bem no começo e tampouco tem conseguido fazer as atividades escritas. Está com várias apostilas em casa, mas só fez uma, a de português. Ela está no sexto ano de uma escola estadual que não reabriu e só vai para lá buscar as apostilas com a mãe, [...] “Não tem nada para fazer...acordo ao meio dia, ajudo minha mãe a limpar a casa, fico um pouco no TikTok, no WhatsApp, dou banho no cachorro e assisto a novelas na TV”, diz Rafaelly. (010221CC)
(13) “Tive muita dificuldade para estudar esse ano, aprendi <u>muito pouco</u> . Não me <u>sinto</u> preparada para a prova, não vale a pena colocar minha saúde e a dos meus pais em risco sabendo que dificilmente conseguirei uma vaga”, contou Eduarda

<p>Alves, 18 anos (011621FSP)</p> <p>(14) “Desde de março eu e meus avós estamos em casa. Eu saía para ir ao mercado e farmácia. Por conta dessas medidas de proteção, não tivemos Covid. Agora me vejo obrigado a ir numa prova, ficar cheio de gente numa sala e em um lugar longe”, desabafa o estudante paraense Adilson Junior de Campos Silva, de 20 anos. Seu temor, além de se contaminar, é transmitir o vírus para sua avó Maria Silva, de 60 anos, e seu avô José Campos, de 62 anos. Ambos têm hipertensão, uma das doenças do grupo de risco ao Covid. A ida para o local de prova depende de dois ônibus, um mototáxi e de 1h30 de trajeto. “Me <u>sinto</u> muito inseguro, mas dependendo do Enem. É a única forma de entrar nas universidades públicas aqui do Pará”, conta. (011621CC)</p>
<p>(15) Na aldeia indígena de Caramuru-Paraguaçu, localizada no município de Pau Brasil (BA), não foi possível ter uma rotina de estudo em 2020. É o que conta o estudante Fabrício Titiah de 20 anos da etnia Pataxó Hãhãhã. “A nossa luta diária foi para manter nosso povo vivo, era fazer barreira sanitária, monitorar, pedir apoio para arrecadar álcool em gel, máscara e ajuda na alimentação. Sem conseguir o auxílio emergencial, todo mundo <u>ficou muito preocupado</u>, foi uma situação sufocante”. (011621CC)</p>
<p>(16) “No começo, eu conseguia acompanhar as aulas online regularmente, assim como realizar os exercícios propostos. Porém, com o tempo, a instabilidade <u>afetou</u> e muito no meu desempenho e na minha motivação; passei a me dedicar mais a procurar um emprego do que a estudar”. (011621FSP)</p>
<p>(17) Ele acompanhou as atividades remotas, mas teve dificuldade para manter o ritmo de estudos já que precisou trabalhar durante a pandemia. Ele também teve problemas com a falta de acesso à internet e dificuldades para fazer as tarefas com seu celular antigo. (102121FSP)</p>
<p>(18) “É frustrante. Essa é a palavra que mais me cabe. Dedico anos da minha vida para o tão sonhado ingresso na faculdade, e quando finalmente <u>sinto</u> que minha hora pode ser essa, <u>tenho [sinto]</u> medo. Medo de ficar doente, de contaminar minha família, de não ter tempo para conciliar com o emprego e ajudar com as contas.” (011621FSP)</p>
<p>(19) Mas alguns professores adoeceram, e aí foi o xis da questão: ficamos perdidos novamente, pois não sabíamos como nos viraríamos sozinhos. Eu me <u>senti</u> 100% desorientada. Foi complicado, mas passei de ano e consegui vencer essa barreira com ajuda dos meus professores, por mais que tudo estivesse um caos. (041821FSP)</p>
<p>(20) Sou Aytan Belmiro Melo, estudante do ensino médio de uma escola pública no interior de Minas. Sou um dos milhões de estudantes mundo afora retirados da escola por causa da pandemia e mais um dos milhões que <u>sofrem</u> diariamente por não ter condições de estudar em casa, como as medidas de isolamento exigem. (041821FSP (2))</p>
<p>21) Começaram também as transmissões de aulas pela televisão, que serviam para explicar as matérias, e surgiu um aplicativo no qual estariam disponíveis os</p>

<p>materiais de estudo, as atividades e as teleaulas. Mas e quando o canal não pegava na cidade? E quando não tinha internet na casa ou na casa era um aparelho só para os pais e outros dois ou três filhos? Esse era o grupo de alunos do qual eu fazia parte. Para esses, a escola distribuía as apostilas impressas sem custo algum, que deveriam ser respondidas e ser entregues na escola. Ensino remoto, independente... Talvez em nenhum outro segmento o isolamento tenha tido um impacto tão devastador. [...] Além de todas as dificuldades de acesso, os problemas familiares que surgiram com a pandemia, como a morte de entes queridos, conflitos dentro de casa e os problemas financeiros, aumentavam ainda mais a perda de interesse pelos estudos. (041821FSP (2))</p>
<p>(22) “As tias fizeram uma surpresa de dia das crianças para a gente, mas por causa do coronavírus a gente não vai poder fazer uma surpresa na lousa para elas”. (101520FSP)</p>
<p>(23) Christian do Prado, 8, não conhece Roberta, mas a reconhece em sua professora. “Eu acho que ela deve estar trabalhando muito, porque ela escreve recados para a gente, na lição, à noite e até no domingo. Quem manda nas escolas tinha que deixar os professores descansar, sem live e sem atividade, no Dia dos Professores e em mais 6 dias, porque acho que estão cansados”, diz ele. (101520FSP)</p>
<p>(24) Em março de 2020, quando anunciaram que os estudantes ficariam 14 dias sem aula presencial, nem <u>me preocupei</u> porque tinha certeza de que seria algo rápido. Mas a situação da pandemia foi se agravando cada dia mais, e logo fomos avisados que estudaríamos a distância por provavelmente um longo tempo. (041821FSP1)</p>
<p>(25) “Mas acho que só vou aprender um tantinho agora que vou voltar para o presencial, é uma pena que seja a quase dois meses para terminar o ano”. (102121FSP)</p>
<p>(26) Ainda não é possível estudar [=não é permitido] e aprender perto e com outras pessoas na escola, [...] uma pandemia, a solidão que ela nos trouxe e o medo que ela nos impõe. (041821FSP (2))</p>

Fonte: elaborado pelas autoras.

A manifestação de valores indesejáveis é também realizada por meio de escolhas de processos, atributos, circunstâncias, expressões nominais/nomes, que revelam: a) **pouca aprendizagem escolar**: “Aprendi muito pouco ” (SD11) ; b) **desistência e dificuldades para realizar as atividades propostas no ERE e estudar**: “desistiu das aulas online bem no começo e tampouco tem conseguido fazer as atividades escritas” (SD12); “Tive muita dificuldade para estudar esse ano” (SD13); c) **insatisfação com a rotina em casa**: “Não tem nada para fazer” (SD12); d) **desconfiança em relação ao potencial e preparo**: “Não me sinto preparada para a prova, [...] sabendo

que dificilmente conseguirei uma vaga” (SD13); e) **insatisfação com a realização presencial da prova do ENEM**: “Agora me vejo obrigado a ir numa prova, ficar cheio de gente numa sala e em um lugar longe” (SD14); f) **insegurança**: “Me sinto muito inseguro” (SD14); g) **as dificuldades enfrentadas pelos povos originários**: “Na aldeia indígena de Caramuru-Paraguaçu [...] não foi possível ter uma rotina de estudo em 2020.[...] A nossa luta diária foi para manter nosso povo vivo, [...]. Sem conseguir o auxílio emergencial, todo mundo ficou muito preocupado, foi uma situação sufocante” (SD15); h) **desempenho e motivação afetados e necessidade de um emprego**: “com o tempo, a instabilidade afetou e muito no meu desempenho e na minha motivação..... passei a me dedicar mais a procurar um emprego do que a estudar” (SD16), “teve dificuldade para manter o ritmo de estudos já que **precisou trabalhar** durante a pandemia” (SD17); i) **frustração, medo e preocupação com o pagamento das contas**: “É frustrante. [] tenho [sinto] medo. Medo de ficar doente, de contaminar minha família, de não ter tempo para conciliar com o emprego e ajudar com as contas.” (SD18); j) **desorientação**: “ficamos perdidos novamente, pois não sabíamos como nos viraríamos sozinhos. Eu me senti 100% desorientada. “ (SD19); k) **falta de condições de estudar em casa**: “mais um dos milhões que sofrem diariamente por não ter condições de estudar em casa” (SD20); l) **dificuldades de acesso e problemas familiares que gerava o desinteresse**: SD21; m) **preocupação com o bem-estar de professores**: SD23.

Nas SD 16 e 17, a voz de discentes ecoa a problemática abordada por Muzzi *et al* (2021), acerca da necessidade de crianças e adolescentes terem de participar do sustento da casa, no período da pandemia, devido especialmente ao crescimento do desemprego. Com relação à SD23, especificamente, a voz discente denuncia a exaustão de docentes, o que estabelece uma relação harmônica com os dizeres de Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) mencionados na seção 2.1.

Desse modo, essas vozes de discentes incluídas no *corpus* constroem representações diversas de como esses atores sociais experienciaram a pandemia e o

ERE, de como agiram no mundo ou foram levados a agir e de como se constituíram e se identificaram nesse contexto.

5 Considerações finais

Neste artigo, propusemo-nos a apresentar um pequeno recorte da pesquisa que estamos desenvolvendo no Grupo de Pesquisa e Estudo em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional, com financiamento da FAPEMIG e do CNPq. E, neste recorte, concentramo-nos nas vozes de discentes incluídas nos textos jornalísticos e nas avaliações e representações do ERE que elas constroem.

São vozes de pessoas, com crenças, valores e desejos, vinculadas a uma instituição escolar e familiar, que participaram diretamente da prática social de ERE e foram impactadas por tudo que aconteceu nessa prática.

Por meio dessas vozes, são construídas declarações avaliativas com modalidade deôntica que apontam algumas das várias mudanças ocorridas na vida de discentes no contexto do ERE, relacionadas à obrigação, à necessidade, à permissão e à proibição: precisavam de pegar ônibus para ir até a escola retirar o material impresso para as aulas; precisaram de trabalhar; tinham de responder às questões das apostilas e devolvê-las; não puderam fazer uma surpresa para professores; não tinham permissão para aprender perto e com outras pessoas na escola.

Observamos também que, por meio dessas vozes, são construídas declarações avaliativas com processos mentais, não só os afetivos (motivar, gostar, sentir, sofrer) como também os cognitivos (achar, acreditar, aprender, conseguir acompanhar, preocupar-se, saber), o perceptivo (afetar), e o desiderativo (querer)¹⁵, as quais realizam linguisticamente as experiências em nível de consciência, materializando opiniões e relações com o processo de aprendizagem na modalidade de ERE e com a

¹⁵ Embora tenhamos codificado apenas o que incluía o processo mental afetivo, observamos, na análise fina, que a avaliação também foi construída por meio de outros processos mentais.

própria pandemia.

São representações que, por um lado, associam o ERE no contexto da pandemia à motivação, ao prazer, à perseverança, à mudança positiva, à esperança, a desejos, a oportunidades, ao afeto na relação discente/docente, à valorização da educação e de docentes, a novas possibilidades de aprendizagens e a uma estratégia emergencial importante e necessária. Por outro lado, associam o ERE à pouca aprendizagem escolar, à dificuldade de acesso, à falta de estrutura no lar, à dificuldade financeira, à insatisfação, ao medo, à insegurança, a desigualdades e à frustração.

A inclusão dessas vozes, por participantes da prática social jornalística, possibilita ao leitor o acesso a diferentes representações discursivas do ERE, construídas por quem vivenciou essa educação, e lhe possibilita conhecer facetas diversas desse problema. Assumimos aqui a posição de Soares, Souza e Otoni (2022, p. 129), que consideram inegável

a importância de ouvirmos as vozes desses atores sociais que experienciaram essa modalidade de ensino, para que, em um futuro próximo, possamos pensar em políticas públicas de preparação e de formação discente e docente, além de recursos materiais que viabilizem esse tipo de ensino de modo igualitário.

Cabe destacar que nós ainda estamos em processo de análises do *corpus* e que, em fase posterior, pretendemos fazer uma comparação entre como docentes, famílias, alunos, gestores e representantes governamentais representam discursivamente o ERE e uma comparação entre os resultados obtidos em relação a cada veículo e tipo de jornalismo. Pretendemos também delinear uma espécie de “diagnóstico” de problemas e de potencialidades relacionados a esse ensino e materializados em textos jornalísticos, discutir os possíveis efeitos dessas representações do ensino remoto nos modos como os leitores o representam e no que se tem vivenciado pós-pandemia no ensino presencial.

Sem dúvida, muitos dos problemas apontados por discentes não acabaram com

o fim da pandemia e, por isso, mas não só, não podem ser esquecidos e apagados. Estamos de volta ao ensino presencial, é certo, mas vemos que as desigualdades sociais, as dificuldades financeiras, estruturais e de aprendizagem se mantêm. Além disso, muitas crianças e adolescentes continuam inseguros, com medo, incertos e fora das instituições de ensino.

Acreditamos que este estudo e os que ainda serão desenvolvidos poderão afetar na compreensão do tema, na identificação de obstáculos evidenciados por meio da linguagem pelos atores sociais envolvidos, e na projeção de agenda de interesse para proposição e consecução de políticas públicas centradas na educação em contextos extremos, como o da pandemia de covid-19.

Então, investir na compreensão do ERE no contexto da pandemia de covid-19 é muito necessário. E nós seguimos nesta direção.

Referências

BHASKAR, R. Societies. In: ARCHER, M. *et al.* (org.). **Critical Realism**. Essential readings. London; New York: Routledge, 1998. p. 206-57.

BARBERIA, L. G.; CANTARELLI, L. G. R.; SCHMALZ, P. H. de S. **Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19**. Rede de Pesquisa Solidária em Políticas Públicas e Sociedade. 2020. Disponível em: <https://redepesquisasolidaria.org/wpcontent/uploads/2021/01/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0- portuguese-copy.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BUTT, D. *et al.* **Using functional grammar: an explorer's guide**. 2 ed. Sidney: NCELTR, 2000.

CASTRO, R. Observatório Covid-19 aponta maior colapso sanitário e hospitalar da história do Brasil. **Portal Fiocruz**. 17 mar. 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/observatorio-covid-19-aponta-maior-colapso-sanitario-e-hospitalar-da-historia-do-brasil>. Acesso em: 24 jun. 2022.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CONSORO, Y. T. H.; OTTONI, M. A. R. **Educação remota em tempos de pandemia na República Dominicana**: marcas de avaliatividade, 2020. Trabalho apresentado no 8º Seminário Nacional e 2º Seminário Internacional de Língua e Literatura - Conversas Remotas. 2020. Não publicado.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203697078>

FAIRCLOUGH, N. A Dialectical-Relational Approach to Critical Discourse Analysis. *In*: WODAK, R.; MEYER, M. (org.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. London: Sage, 2009. p. 162-186.

FAIRCLOUGH, N. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. Trad. Iran F. de Melo. **Linha d'Água**, n. 25 (2), p. 307-329, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728/51460>. Acesso em: 15 set. 2020. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329>

FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis**: the critical study of language. 2.ed. London and New York: Routledge, 2013. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315834368>

FERNANDES, M. J. S.; OTTONI, M. A. R. **O ensino remoto implementado em Minas Gerais**: avaliações construídas por diferentes atores sociais, 2020a. Trabalho apresentado no XIV Seminário de Pesquisas da Pós-Graduação em Linguística – Linguística a um clique: ciência da linguagem e divulgação científica, São Carlos-SP, evento virtual, 2020a. Não publicado.

FERNANDES, M. J. S.; OTTONI, M. A. R.. As avaliações do ensino remoto implementado em Minas Gerais construídas por diferentes atores sociais em uma reportagem. *In*: GUIARDI, C. M. A. A.; CHAGAS, L. A.; PEREIRA, A. B. (org.). **Os discursos de um Brasil efervescente em tempos de pandemia**: 2020. Londrina: Syntagma Editores, 2020b. p. 102-129. Disponível em: <http://www.syntagmaeditores.com.br/Livraria/Book?id=2086>. Acesso em: 23 jan. 2021.

GUIARDI, C. M. A. A.; OTTONI, M. A. R. **O escancarar da desigualdade social em tempos de pandemia**: uma análise discursiva crítica de abordagem sociocognitiva. Trabalho apresentado no III Colóquio Nacional da Linha de Pesquisa Culturas e Linguagens. Cameté, PA, evento virtual, 2020a. Não publicado.

GUIARDI, C. M. A. A.; OTTONI, M. A. R. **Pelas memórias e afetos**: uma análise discursiva crítica de textos tributos do Memorial Inumeráveis, 2020b. Trabalho apresentado no II Simpósio sobre Análise de Discurso Crítica da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, evento virtual, 2020b. Não publicado.

GUISARDI, C. M. A. A.; OTTONI, M. A. R. As efervescências de uma pandemia e os impactos na vida dos negros e dos pobres: uma análise discursiva crítica de abordagem sociocognitiva. In: PEREIRA, A. B.; CHAGAS, L. A.; GUIARDI, C. M. A. de A. (org.). **Pesquisas efervescentes em linguagem e sociedade**: retratos de um Brasil pandêmico. Londrina: Syntagma Editores, 2020c. p.23-44. Disponível em: <http://www.syntagmaeditores.com.br/Livraria/Book?id=2089>. Acesso em: 23 jan. 2021.

GUISARDI, C. M. A. A.; OTTONI, M. A. R. Representação discursiva da desigualdade social: limitações da educação remota em tempos de pandemia. In: PEREIRA, A. B.; CAMPOS, J. (org.). **Discursos, culturas e memória na América Latina**: entre análises e práticas na contemporaneidade. Catu: Bordó-Grená, 2020d. p. 45-55. Disponível em: https://5fd55af0-05d2-4627-9691-0c7f536817eb.filesusr.com/ugd/d0c995_27c7bc182c884babb45810f8ecf9b59c.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2 ed. Londres, Melbourne, Auckland: Edward Arnold, 1994.

HARVEY, D. **Justice, Nature and the Geography of Difference**. Oxford: Blackwell, 1996.

MARTÍN-BARBERO, J. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, D. de (org.). **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 57-86.

MUZZI, L. *et al.* Jornadas de trabalho passam a ser em tempo integral: alternativa como menor aprendiz não é uma possibilidade para todos os municípios. **Sem recreio**, p. 1, 2021. Disponível em: <http://semrecreio.licaodecasa.org/jornadaspassamaseremtempointegral/>. Acesso em: 12 dez. 2021.

NASCIMENTO, P. M. *et al.* **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília: Ipea, 2020 (Nota Técnica Disoc n. 88/2020).

NEVES, V. N. S.; ASSIS, V. D. de; SABINO, R. do N. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. **Revista do Pemo**. Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 1-17, 2021. DOI <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.5271>

OTTONI, M. A. R. **Os gêneros do humor no ensino da língua portuguesa**: uma abordagem discursiva crítica. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) -Universidade de Brasília, Brasília, 2007, 399 f.

OTTONI, M. A. R. As representações indidentárias de gênero no humor sexista. *In*: OTTONI, M. A. R.; LIMA; M. C. de (org.). **Discursos, identidades e letramentos: abordagens da análise de discurso crítica**. São Paulo: Cortez, 2014. p.25-62.

OTTONI, M. A. R.; GUIARDI, C. M. A. de A. A representação discursiva da educação remota na rede pública durante a pandemia de COVID-19: a articulação de textos, vozes e discursos em uma reportagem. *In*: BATISTA JUNIOR, J. R. L (org.) **Campos, Práticas e Protocolos de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica**. Teresina, UFPI, 2023. p. 6-19 (no prelo).

OTTONI, M. A. R.; SOUZA, B. M. G.; SOARES, L. C. Representações discursivas do ensino remoto emergencial na mídia. *In*: CIRNE, A. O.; EFKEN, K. H.; MENEZES, A. A. (org.). **Estudos da Linguagem e Análise Crítica do Discurso**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. p. 51-78. Disponível em: https://ponteseditores.com.br/loja3/pontes-editores-home-2_trashed/ebook/lancamento-e-book/estudos-da-linguagem-e-analise-critica-do-discurso/. Acesso em: 05 dez. 2023.

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

RAMONET, I. **A tirania da comunicação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

RESENDE, V. M. Análise de discurso crítica como interdisciplina para a crítica social: uma introdução. *In*: MELO, I. F. (org.). **Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2012. p. 99-112.

RESENDE, V. M. (org.). **Decolonizar os estudos críticos do discurso**. Campinas: Pontes, 2019.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, , p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 15 mar. 2021. DOI <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094>

SILVEIRA, D.; CÓRDOVA, F. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E; TOLFO, D. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOARES, L. C.; SOUZA, B. M. G.; OTTONI, M. A. R. O ensino remoto sob o olhar de adolescentes: uma análise discursiva crítica com subsídios da Avaliatividade. **Revista**

do **Sell**, v. 11, n. 1, p. 112–131, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/6340>.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**. Uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 1998.

WODAK, R.; MEYER, M. (ed.). **Methods of critical discourse analysis**. 2. ed. Londres: Sage, 2009.