

**DEPOIMENTOS DE EDUCADORES ACERCA DO FAZER DO-
CENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA, UM ESTUDO
SOB O VIÉS DA ANÁLISE DE DISCURSO**

Noelma Oliveira Barbosa (SEC-BA)
noelma_barbosa@hotmail.com

RESUMO

Com este trabalho, buscamos investigar a seguinte questão: Será que há um acontecimento enunciativo e/ou discursivo no modo como a escola e o professor são (auto)representados ou (re)significados em tempos de pandemia (e pós pandemia)? Partimos do entendimento de que há traços e/ou fatos enunciativos que nos permitem perceber como a relação linguagem./mundo/pensamento produz sentidos, da mesma forma que podem implicar autorrepresentação do sujeito. Assim, objetivamos compreender, a partir de depoimentos de sujeitos envolvidos no trabalho escolar remoto, como a escola e o professor são (auto)representados ou (re)significados em tempos de pandemia (e pós pandemia). Constituem-se materialidades discursivas de análise diferentes depoimentos de professores e supervisores escolares acerca das atividades remotas e de como estas são produzidas e encaminhadas ao aluno. Nesse sentido, filiamos-nos ao dispositivo teórico e analítico da Análise de Discurso de linha francesa e adotamos como aporte teórico-metodológico o pensamento de Indursky (2005; 2020), Orlandi (2007; 2020) e Pêcheux (1983). As considerações mostram que as sequências discursivas analisadas são reveladoras tanto da presença de uma política do silêncio, que coloca o enunciador em confronto com o dizível, em relação ao “outro” e ao discurso social, como de certas discursivizações acerca do papel do professor e da escola. Estas discursivizações contribuem para a heterogeneidade da Formação Discursiva, mas se mostram insuficientes para causar a fragmentação da forma-sujeito e posterior acontecimento discursivo.

Palavras-chave:

Acontecimento Enunciativo. Atividades Remotas. Discurso Docente.

ABSTRACT

With this study, we seek to investigate the following question: is there an enunciative and/or discursive event in the way school and teacher are (self) represented or (re)signified in times of pandemic (and post pandemic)? We start from the idea that there are enunciative traits or facts that allow us to perceive how the relationship between language/world/thought produces meanings as well they can imply the subject's self-representation. Thus, we aim to understand, from the testimonies of subjects involved in remote schoolwork, how school and teacher are (self) represented or (re)signified in times of pandemic (and post pandemic). For this analysis, different testimonies from teachers and school supervisors about how remote activities are produced and forwarded to the students are constituted as discursive materialities. In this sense, this study is based on the perspective of French Discourse Analysis and adopts views from Indursky (2005; 2020), Orlandi (2007; 2020) and Pêcheux (1983). Our results reveal a double presence in the discursive sequences analysed: a policy of

silence, which puts the enunciator in confrontation with the sayable, in relation to the “other” and the social discourse; and certain discursivizations about the roles of teacher and school, which contribute to the heterogeneity of Discursive Formation but are insufficient to cause fragmentation of the subject-form and subsequent discursive event.

Keywords:

Enunciative event. Remote activities. Teacher’s speech.

1. Introdução

Entendemos que existem posicionamentos e discursos já-ditos acerca do papel do professor e da escola, que desprestigiam o seu fazer político e pedagógico. Entretanto, sabemos que, frente às discursivizações diversas e aos desafios postos pelo contexto da pandemia à sociedade, toda essa memória encontra-se passível de atualização.

No intuito de compreender o movimento desses sentidos, escolhemos analisar diferentes depoimentos de educadores, entendendo que, por meio de traços e/ou fatos enunciativos, é possível perceber como as relações entre linguagem, mundo e pensamento produzem sentidos. Assim, apoiamos-nos numa concepção de sujeito não intencional, cujos sentidos que ele produz são afetados por sua relação com o inconsciente e com uma memória.

A análise segue na perspectiva de Pêcheux (1983), que supõe uma alternância ou batimento entre a descrição de uma materialidade discursiva, que coloca em jogo o discurso-outro como espaço virtual de leitura, e o momento da interpretação. Adotamos também o pensamento de Orlandi (2020a), a qual sustenta que os sentidos não emanam necessariamente das palavras, mas dos processos discursivos e das condições em que esses ocorrem. Os estudos de Indursky (2005; 2020) e suas revisitas à obra de Pêcheux nos orientam no entendimento dobre o sujeito e suas tomadas de posição, bem como sobre as noções de acontecimento discursivo e acontecimento enunciativo.

Nessa direção, seguimos com o objetivo geral de compreender como a escola e o professor da educação básica são (auto)representados ou (re)significados em tempos de pandemia (e pós pandemia). Como objetivos específicos, buscamos (i) reunir depoimentos de educadores de diferentes regiões do país acerca da forma como as atividades remotas são encaradas, produzidas e disponibilizadas por suas respectivas escolas; (ii) compreender, a partir de cada depoimento analisado, o lugar do

sujeito professor e sua relação com o processo escolar pandêmico; (iii) compreender o lugar atribuído ao sujeito professor com relação às suas atribuições frente à relação escola/aluno em período pandêmico.

2. Fundamentação teórica

2.1. Interpretação em AD

Enquanto indivíduos de linguagem, produzimos sentido e interpretação o tempo todo. Como a relação entre pensamento, linguagem e mundo não é direta, muitas vezes, o sujeito não tem consciência disso ou não tem domínio do que ele enuncia, embora seja afetado pela opacidade do seu próprio dizer. Nossos movimentos discursivos são passíveis de interpretação, pois há neles uma construção discursiva da posição sujeito (feito-sujeito), que envolve historicidade⁸³ e condições de produção. Nesse sentido, o modo como enunciamos diz sobre nossas tomadas de posição. Nestas, está o lugar de inscrição do sujeito (AUTHIER-REVUZ, 2008), valioso à interpretação em AD⁸⁴.

Conforme Pêcheux (1983), é a partir do movimento do estruturalismo francês, que surgem novas práticas de leitura, as quais se colocam em posição de “entender” a presença de sentidos não ditos no interior daquilo que é dito. É no encontro das teorias de Marx, de Freud e de Saussure, que a AD enquanto base teórica de interpretação dos sentidos começa a tomar forma.

Foi a partir de Freud que começamos a suspeitar do que escutar, logo do que falar (e calar) quer dizer: que este “quer dizer” do falar e do escutar descobre, sob a inocência da fala e da escuta, a profundidade determinada de um fundo duplo, o “quer dizer” do discurso do inconsciente - este fundo duplo do qual a linguística moderna, nos mecanismos da linguagem, pensa os efeitos e condições formais. (ALTHUSSER, 1965, p. 14-15 *apud* PÊCHEUX, 1983, p. 45)

⁸³ Conforme Leite (2010, p. 76-7), a noção de *história* em AD “recai sobre as *circunstâncias* em que se estabelecem as relações discursivas entre os sujeitos do discurso”. Essas relações discursivas “são o efeito da história na materialidade linguístico-discursiva”.

⁸⁴ “A constituição epistemológica da Análise de Discurso de orientação francesa, sob a perspectiva elaborada por Michel Pêcheux, foi esboçada com base em uma teoria de discurso que reclamou para si o atravessamento teórico de outras regiões do conhecimento científico como o Materialismo Histórico, a Linguística e a Psicanálise.” (LEITE, 2010, p. 75)

Para essa proposta de leitura, Pêcheux (1983) sugere aproximação teórica e de procedimentos entre as práticas da “análise da linguagem ordinária” e as práticas de leitura de arranjos discursivo-textuais, com o intuito de engajar maneiras de se “trabalhar sobre as materialidades discursivas, implicadas em rituais ideológicos (...) através de suas relações com o cotidiano, com o ordinário do sentido” (PÊCHEUX, 1983, p. 49). Isso implica reconhecer que o dizer é atravessado por equívocos e falhas, por espaços de indistinção. A evidência disso é a incompletude desse dizer, uma opacidade que, segundo Orlandi (2007), é constitutiva e faz com que os sentidos não se fechem. Para a autora, essa incompletude produz a possibilidade do múltiplo, base da polissemia.

Leite (2010, p. 75) explica que a perspectiva de interpretação para a AD “deve sempre ser sustentada a partir da descrição de aspectos da própria materialidade”, pois, segundo esse pesquisador, o projeto da AD está fundamentado “na reflexão de que a natureza da língua permite a apreensão de marcas do funcionamento do Real, do Simbólico e do Imaginário”⁸⁵. Assim, há para a AD uma relação entre linguagem (simbólico) e o mundo fora dela, de onde advém a equivocidade que se manifesta ao enunciarmos.

A linguagem, como processo simbólico, nos coloca em um lugar constante de encontro e desencontro, dada a sua relação tensa com essa exterioridade, a exemplo do silêncio enquanto sentido. Conforme Authier-Revuz (2008), esses atravessamentos produzem o que ela chama de heterogeneidades ou de *não coincidências do dizer*, fato enunciativo que se dá quando as palavras falham ao projeto do dizer (seja um equívoco, uma cautela, uma tentativa de re-explicar o dizer, etc.). Nesse caso, ocorre o contrário de *evidências*, em que a ilusão de unicidade do pensamento

⁸⁵ Na perspectiva de funcionamento da linguagem, a partir da Psicanálise Freud-lacanianana, a categoria de Real (exterior ao simbólico) é inapreensível, o que escapa, que falha, é a contingência; mas que comporta um saber que, conforme Pêcheux (1983, p. 43), “não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos”. O Simbólico, por sua vez, é da ordem da significação das coisas, media nossa relação com o mundo (real), é a própria linguagem. Enquanto que, na categoria de Imaginário, temos uma percepção em interface com o simbólico. Leite (2010, p. 104), explica que “o imaginário pode assumir marcas que tendem a configurar o modo de percepção ilusória dos fenômenos, na condição de virtualidades”, por exemplo, o efeito de unidade, de totalidade.

nos faz acreditar que o que enunciamos só pode ser dito daquela maneira (efeito de unidade)⁸⁶.

Para Authier-Revuz (2010), há palavras que são falhas em nomear, o que pode significar para o sujeito praticamente 'falha para se nomear' ou falha para dizer a verdade que “não se diz toda *porque as palavras falham*” (LACAN *apud* AUTHIER-REVUZ, 2010, p. 261). A esse silêncio do não dizer com palavras certas, abre-se certa negociação do enunciador em seu dizer, em um campo que se desdobra em múltiplas figuras, o que “consiste em *acompanhar o dizer* pelo dizer *de sua falta*” (AUTHIER-REVUZ 2010, p. 263). Isso revela um movimento reflexivo de meta-enunciação, que acaba por marcar posicionamento do sujeito.

Nessa direção, Orlandi (2007, p. 70) argumenta que “a linguagem é passagem incessante das palavras ao silêncio e do silêncio às palavras”, pois dizer e silenciar andam juntos. Para essa pesquisadora, o silêncio não é apenas ausência de palavras, mas algo *fundante*, que atravessa as palavras e, como acontecimento essencial da significação, constitui matéria significante por excelência.

Para essa estudiosa, sem considerar a historicidade do texto, os processos de construção de sentidos e seus efeitos (retóricos e políticos), é impossível compreender o silêncio, pois é por pistas como *fissuras*, *rupturas* e *falhas* que ele se mostra. Nesse sentido, quanto maior a incompletude a linguagem, “mais silêncio se instala e mais possibilidades de sentidos se apresentam” (ORLANDI, 2007, p. 29).

Essas são razões constitutivas, tematizadas com relação ao silêncio. Segundo esse pensamento, quando as mencionamos, estamos na direção da relação silêncio/linguagem. Mas quando as razões são políticas, temos a dimensão do silenciamento na formulação dos sentidos. Para essa autora, o sentido é sempre produzido de algum lugar e a partir de uma posição do sujeito. Assim, há, no silenciamento,

[...] uma declinação política da significação, que resulta no silenciamento como forma não de calar, mas de fazer dizer “uma” coisa, para não deixar dizer “outras”. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. [...] por nossa relação com o silêncio, o homem se remete à continuidade, à contradição, à diferença, às rupturas, ao absoluto e à indistinção. (ORLANDI, 2007, p. 53-55)

⁸⁶ A esse registro do imaginário que provoca a ilusão do efeito de unidade, que faz o enunciador acreditar que consegue controlar os sentidos do que diz, Pêcheux (1975) chamou de *esquecimento número dois*. O *esquecimento número um* seria a ilusão de que o sujeito é origem do que diz, que os sentidos nascem consigo e, assim, ele domina o que diz.

De acordo com essa estudiosa, o silêncio não é representável e nem imediatamente interpretável. Mas ele pode ser compreendido a partir da trama discursiva, da incompletude do enunciado, das marcas e pistas conjecturais, dos “modos de expressão implícita que permitem deixar entender sem incorrer na responsabilidade de ter dito (DUCROT, 1972 *apud* ORLANDI, 2007, p. 65). Esses são modos de produzir sentidos, que, considerando a posição do sujeito frente às condições de produção desses sentidos, tomam corpo e nos diz sobre o enunciador e a posição sujeito que ele assume por meio de seu dizer.

2.2. Noções de Acontecimento Discursivo e Acontecimento Enunciativo

Em sua obra *Discurso: Estrutura ou Acontecimento*, Pêcheux (1983), considerando o discurso como materialidade linguístico-histórica, propõe tomar um enunciado e trabalhar a partir dele *o acontecimento, no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória*. Esse procedimento caminha para uma questão de conceituações teóricas, que é “a do estatuto das discursividades que trabalham um acontecimento, entrecruzando proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de resposta unívoca (é sim ou não, é x ou y, etc.) e formulações irremediavelmente equívocas” (PÊCHEUX, 1983, p. 28).

Essas questões estão diretamente ligadas à noção de formação discursiva (FD daqui para frente) e, em consequência, trazem opacidade ao acontecimento e a possibilidade de um sentido *outro*, considerando que, nas posições assumidas pelo sujeito, há os atravessamentos pela história e pela ideologia. Assim, o acontecimento, já na sua descrição,

[...] quer se trate da descrição de objetos ou de acontecimentos ou de arranjo discursivo-textual [...] está intrinsecamente exposto ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). (PÊCHEUX, 1983, p. 53)

Os enunciados discursivos são denominados por Indursky (2003) como sendo os saberes anteriores ao discurso de um sujeito, que têm existência vertical e sede na FD desse sujeito e, antes desta, no interdiscurso. Em Foucault (1972 *apud* INDURSKY, 2003), FD é definida a partir da regularidade entre os objetos, os tipos de enunciados, os conceitos e as escolhas temáticas, submetidos a condições de existência, de manu-

tenção, de modificação e de desaparecimento, em dada repartição discursiva.

Pêcheux (1975 *apud* INDURSKY, 2003, p. 102), por sua vez, defende que o dizer de um sujeito inscreve-se sempre por identificação em uma FD “que autoriza certos discursos e impede outros”. Assim, os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos de seu discurso ao identificarem-se com a forma-sujeito da FD que o domina. Logo, a noção de sujeito está relacionada com a noção de FD, e esta com a ideologia. Conforme esse pensamento, FD “corresponde a um domínio de saber, constituído de enunciados discursivos que representam um modo de relacionar-se com a ideologia vigente, regulando o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1988 *apud* INDURSKY, 2020, p. 306).

Para o autor, há uma reduplicação da identificação do sujeito com a forma-sujeito⁸⁷. Isso ocorre quando esse sujeito, ao tomar posição, identifica-se plenamente com os seus semelhantes e com o Sujeito. Nesse momento, só há lugar para os mesmos sentidos, não há espaço para a alteridade, nem para a contradição. Entretanto, há uma divisão do sujeito em relação a ele mesmo, que se materializa em suas tomadas de posição frente aos saberes inscritos na FD, o que justifica Pêcheux pensar em duas *modalidades de tomadas de posição*, dentro de uma mesma FD.

Na primeira modalidade, como vimos, há uma superposição entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito, o que revela uma identificação plena do sujeito do discurso com a forma-sujeito da FD, caracterizando o discurso do ‘bom sujeito’. Enquanto que, na segunda modalidade, há “uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...)” do sujeito do discurso com relação ao que diz a forma-sujeito. Isso resulta em contraidentificação, um trabalho do sujeito em relação aos saberes da FD que o afeta e se institui como resistência à forma-sujeito e ao saberes que ela organiza. É o discurso do “mau sujeito”(PÊCHEUX, p. 215 *apud* INDURSKY, 2020,p. 308).

Indursky (2005) explica que, nesse processo de separação do sujeito em relação a esse domínio de saberes, acontece o silêncio, uma espécie de ‘recoo’, necessário para que os novos sentidos comecem a ser formulados. Orlandi (2007) corrobora com esse pensamento, ao defender que o silêncio é condição de produção de sentido e, quando o sujeito é

⁸⁷ Courtine (1981, p. 51 *apud* INDURSKY, 2005, p. 8) apresenta como domínio da forma-sujeito “o conjunto das diferentes posições de sujeito em uma formação discursiva como modalidades particulares de identificação do sujeito da enunciação ao sujeito do saber”.

pensado em sua relação com o silêncio, a opacidade do ‘Outro’ se manifesta, pois, por essa relação, o sujeito se remete à contradição, à diferença e às rupturas. Nesse sentido, a segunda modalidade de tomada de posição traz “para o interior da FD o discurso-outro, a alteridade, e isto resulta em uma FD heterogênea” (INDURSKY, 2005, p. 6).

Essa heterogeneidade pode gerar uma terceira modalidade de tomada de posição, que acontece no modo de ‘desidentificação’ e resulta em ruptura do sujeito com a forma-sujeito e sua FD. O sujeito do discurso, então, desloca sua identificação para outra FD e respectiva forma-sujeito. Para Pêcheux (1988 *apud* INDURSKY, 2005; 2020), temos aqui a efetivação de um acontecimento discursivo.

Conforme Pêcheux (1983) e Indursky (2003), o acontecimento discursivo parte de um acontecimento histórico, que pede a instauração de sentidos novos. Assim as discursivizações em torno desse acontecimento histórico são responsáveis por instaurarem os novos saberes, que provocam a contraidentificação e posterior desidentificação do sujeito em relação à sua FD.

[...] Estamos diante do encontro entre sentidos já postos, presentes na estrutura, com novos sentidos que são produzidos a partir desse acontecimento histórico que reclama sentidos, que pede interpretações, os quais, ao serem discursivizados, o ressignificam. [...] o acontecimento instaura a possibilidade de romper com a repetibilidade dos sentidos já-lá da memória e abrir espaço para a produção de novos dizeres. (INDURSKY, 2003, p. 118-19)

Indursky (2005, p. 9) explica que, quando o sujeito do discurso apropria-se de saberes alheios e os insere no âmbito de sua FD, temos uma ‘falha no ritual’, processo que se dá no “momento em que ocorre o encontro do sujeito do discurso com a linguagem e a história” e resulta em “ambiguidade ideológica e efeitos de divisão” (PÊCHEUX, 1990, p. 314 *apud* INDURSKY, 2005, p. 9). E se o movimento de atribuir sentidos ao acontecimento histórico leva a uma nova posição-sujeito, que permite a esses saberes se organizarem sob o domínio de uma mesma FD, temos o caso de um acontecimento enunciativo.

3. Metodologia

Com base na teoria que adotamos, o procedimento metodológico em AD dá-se inicialmente pelo movimento que vai da superfície linguística ao objeto discursivo. Esse processo, segundo Orlandi (2020b), define

a materialidade linguística, o como se diz, a quem se diz, em que circunstâncias, dentre outros. É a etapa em que as pistas linguísticas mostram-se importantes para compreendermos como se textualiza o discurso que analisamos, compreendendo as formações imaginárias presentes nele e suas relações de sentido. É nessa direção, que buscamos analisar as materialidades discursivas que constituem-se objeto deste estudo.

No segundo momento da análise, buscamos trabalhar o objeto discursivo, “o que é dito nesse discurso e o que é dito em outros” (ORLANDI, 2020b, p. 63). Essa etapa ocorre com a conversão do *corpus* bruto no objeto teórico, que, segundo Orlandi (2020b), desfaz o produto para privilegiar o processo, nesse caso, os processos discursivos, com o intuito de compreender como esse objeto simbólico produz sentidos.

Fatos vividos reclamam sentidos e os sujeitos se movem entre o real da língua e o da história, entre o acaso e a necessidade, o jogo e a regra, produzindo gestos de interpretação. De seu lado, o analista encontra, no texto, as pistas dos gestos de interpretação, que se tecem na historicidade. Pelo seu trabalho de analista, pelo dispositivo que constrói, considerando os processos discursivos, ele pode explicitar o modo de constituição dos sujeitos e de produção dos sentidos. Passa da superfície linguística (*corpus* bruto, textos) para o objeto discursivo e deste para o processo discursivo [...] é trabalhando essas etapas da análise que ele observa os efeitos da língua na ideologia e a materialização desta na língua. (ORLANDI, 2020b, p. 66)

Assim, do *corpus* bruto deste trabalho (depoimentos, superfície textual) foram capturados as pistas que constituíram gestos de interpretação e as heterogeneidades, que nos serviram como ferramentas linguísticas, nos termos sustentados por Authier-Revuz (2008; 2010). A partir dos processos discursivos, buscamos entender, conforme pensamento de Indursky (2003; 2005) o processo de produção dos sentidos, discursivizações e efeitos, o lugar assumido pelos sujeitos nesse processo e a sua relação com os saberes, aos quais estão inscritos.

4. Análise do corpus

A nossa análise, conforme dito na seção anterior, parte da descrição do *corpus* bruto e da obtenção do objeto discursivo para o processo discursivo. Seguem, assim, o conjunto de quatro Sequências Discursivas (doravante SD), cada uma antecedida por breve contextualização; na sequência, a respectiva análise.

SD1 – Supervisora pedagógica na rede pública de ensino de Curitiba (Paraná) entende que alunos têm acesso desigual às tecnologias de ensino à distância e sugere que o professor deve produzir materiais que

servam como suporte na aprendizagem, inclusive, usando as redes sociais como parceiras.

Corpus linguístico – “O objetivo será produzir materiais que ajudem na aprendizagem e que cheguem à maioria dos estudantes, mas sem cobrança de uma avaliação e sabendo que os temas serão retomados após a volta das escolas (...) **No caso do Facebook, pode-se lançar desafios aos estudantes que serão respondidos pelo docente**, por exemplo, **a cada 48h**. Ou **o educador pode usar seu perfil pessoal para postar atividades e indicações de estudo diariamente**, para atingir o maior número de alunos possível” (em 26/03/20)⁸⁸.

Análise: Observamos que, nessa SD, a supervisora pedagógica, em seu dizer, assume uma posição sujeito diferente da posição sujeito professor e passa a enunciar de um lugar “outro”, que não é o lugar do docente. Ao sugerir que o professor disponibilize o seu perfil pessoal na rede social para “**postar atividades e indicações de estudo diariamente**”, bem como lançar desafios aos alunos, que serão respondidos por ele “**a cada 48h**”, esse dizer evoca o interdiscurso, algo já-dito com relação às atribuições do professor, que o coloca como peça principal de responsabilidade na aprendizagem dos alunos, sem a consideração de que recursos estão sendo disponibilizados a ele. Esse sujeito professor, mesmo em momento aflitivo da pandemia, está sendo chamado a produzir inovação e diversidade de recursos pedagógicos e metodologias, bem como a manter o ‘compromisso’ do contato diário com os educandos, independente da carga horária e/ou horários de aulas, pelos quais ele é remunerado, e de quais outras jornadas e/ou funções sociais ele exerça.

Nessas condições de produção de sentido, é possível entrever alguns questionamentos, tais como: Se considerarmos as incertezas e dificuldades que a pandemia impôs à sociedade, principalmente em sua fase inicial, teríamos outros sujeitos que poderiam ser chamados a unir forças e recursos em prol da aprendizagem dos alunos? Haveria necessidade de assistir o professor nessa relação com o educando e com as novas metodologias de ensino? Listaríamos aqui uma série de interrogações, enfim. Se consideradas essas questões, talvez o professor e o seu fazer fossem colocados no mesmo lugar de alerta em que o dizer da educadora coloca o aluno, já que a preocupação central mostra ser a aprendizagem desse

⁸⁸<https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/dicas-para-o-professor-da-rede-publica-ajudam-a-preparar-aulas-ead/>.

aluno, o que só ocorre, efetivamente, dentro da relação ‘ensino-aprendizagem’, visto tratar-se de processos complementares. Mas a quem poderia interessar a negativa dessas considerações? Trazer à tona tais questionamentos, certamente, reivindicar-se-ia um estatuto de escola e de professor que contrariaria o ‘logicamente estável’, e, ao invés de enunciados unívocos, suscitar-se-ia novas respostas, que seriam da ordem do contexto, da atualidade.

Orlandi (2007, p. 88) explica que evocar o interdiscurso (o já-dito) “é da ordem do repetível. É a instanciação do enunciado (o mesmo)”. No contrário, temos “a formulação da enunciação (o diferente), no aqui e agora do sujeito”. Observe que o dizer dessa supervisora pedagógica evoca o já-dito sobre o papel do professor e o reforça com o acréscimo de novas atribuições. Esse dizer não só repete o “mesmo” de outros discursos, com apaga o aqui e agora desse sujeito professor, a presença do diferente; nesse caso, o contexto da pandemia, que pede a formulação da enunciação. Assim, o dizer em análise incorpora os elementos do pré-construído, os efeitos do repetível.

SD2 – Professora da rede pública de São Paulo-SP diz que os professores trabalham ‘em função de uma emergência’.

Corpus linguístico: “Fomos **colocados em uma plataforma online que muitos não conheciam**, sem mencionar a **dificuldade de muitos colegas em lidar com a tecnologia**. (...) Dessa forma **estamos procurando encontrar o melhor caminho para que o processo de ensino e aprendizagem prossiga** em meio à pandemia” (em 08/05/20)⁸⁹.

Análise: Essa SD é constituída por dois períodos gramaticais, que apontam para temporalidades diferentes. No primeiro, o sujeito da enunciação diz, iniciando com a oração gramatical em voz passiva e sem mencionar o ser responsável pela ação verbal, que os professores foram “**colocados em uma plataforma online que muitos não conheciam**”, além de que muitos desses têm “**dificuldades**” “**em lidar com a tecnologia**”. Esse dizer remete-nos ao entendimento de que a escola adotou “**uma plataforma online**”, desconhecida por muitos de seus professores, sem o devido treinamento desses profissionais. Essa condição deixa entrever que há um lugar comum que se repete nesse contexto, ao qual os docentes são remetidos, que é o da não oferta e/ou não valorização de qualificação e de formação continuada para os professores por parte dos

⁸⁹ <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/depoimentos-sobre-escola-em-casa/>.

sistemas de ensino, em desacordo com o que preconiza a legislação educacional⁹⁰.

É possível observar também que, ao utilizar a oração na voz passiva, com ‘professores’ (nós) sendo o sujeito paciente e estando ele oculto, esse enunciado apresenta esses profissionais numa condição de assujeitamento frente a um sujeito “outro”. Este sendo o responsável pela ação verbal da oração e o sujeito responsável legal por planejar e executar política de promoção da qualificação desses profissionais para uso da plataforma. Percebe-se que a não nomeação desse sujeito “outro” soa como uma forma de cautela em não se dizer e deixa entrever o sentido da posição contrária: certo constrangimento se o dissesse.

No segundo período gramatical, segunda temporalidade do enunciado, o recorte **“estamos procurando encontrar o melhor caminho para que o processo de ensino e aprendizagem prossiga”** reforça a análise anterior, pois deixa entrever que não há um **“caminho”** (meio, metodologia) orientado, inclusive, para manuseio do recurso disponibilizado: a **“plataforma on-line”**. São os professores, em seu esforço próprio, que estão **“procurando”** encontrá-lo. Isso implica também lugar comum atribuído ao professor da escola pública, o de que, frente a dificuldades escolares diversas, o docente ‘deve’ debruçar-se **“para que o processo de ensino e aprendizagem prossiga”**. Percebe-se que essa SD, além de evocar no interdiscurso o mesmo, o repetível, implica ainda assujeitamento do professor frente a um sujeito “outro”, não nomeado, por cautela ou para evitar constrangimento.

SD3 – Professora da educação pública de Bocaina (Piauí) fala sobre dificuldades dos alunos no acesso às aulas remotas.

Corpus linguístico: “No primeiro mês, eles tiveram participação muito ativa nas aulas online. No segundo mês, pararam de dar retorno das atividades. Alguns já desistiram das aulas remotas. (...) **Estamos sempre em contato com eles, pedindo calma e paciência neste período. (Mas) o atendimento remoto deixa um vazio grande, nem sempre conseguimos falar com todos de modo individual**” (em 23/06/20)⁹¹.

⁹⁰ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9394/96, diz que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Art. 62).

⁹¹ <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53476057>.

Análise: Observamos, nessa SD, que o sujeito do enunciado reivindica para si, por meio dos verbos colocados em primeira pessoa: “**estamos**” e “**consequimos**”, além do compromisso com o atendimento pedagógico de seus alunos, via aulas online e outro(s) meio(s) de contato, também questões que são de ordem administrativa da escola. Vejamos que esse sujeito, por meio de seu dizer, se coloca no lugar de quem, sabendo da não frequência dos alunos, está “**sempre em contato com eles**”; ao mesmo tempo deixa entrever a preocupação pelo fato de que “**nem sempre conseguimos falar com todos de modo individual**”. Entendemos que essas ações são da ordem daquilo que se refere ao controle de faltas e permanência do aluno na escola, que a Lei nº 9394/96⁹² incumbe à escola, e não, necessariamente, do professor.

O dizer dessa professora implica em uma autorrepresentação do docente da educação básica que permanece. Nele, percebe-se que o sujeito professor que ‘zela pela aprendizagem de seus alunos’, conforme lhe incumbe Art. 13, do referido dispositivo legal, é o mesmo que se coloca no lugar de quem faz o contato individual com os alunos, que zela pela frequência e pela permanência destes na escola. A escola e o professor, nesse caso, estão diante de um novo contexto, o da pandemia, mas os mecanismos de produção dos sentidos que utilizam, no que diz respeito à função do docente e da escola, são os mesmos. Ocorre que, os sentidos que estes produzem (nessa direção) se repetem. Ou seja, o lugar de tomada de posição do sujeito em questão não se atualiza.

SD4 – Entrevista com supervisora pedagógica sobre ‘Como anda a saúde mental dos professores em tempos de pandemia?’, rede publica de ensino de Barreiras (BA). A pergunta cuja resposta gerou o *corpus* bruto abaixo é: “Gostaríamos de saber como o professor tem enfrentado esse momento de pandemia, sem aquele contato com os alunos, sem as aulas presenciais, sendo que o contato é fundamental na relação professor/aluno?”

⁹² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9394/96, em seu Art. 12 diz, entre outros, que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei”.

Corpus linguístico: “Realmente, esse tem sido um tempo difícil, né, para os professores, para todos nós, de um modo geral; mas especial ao professor, porque ele realmente, **ele teve que se afastar do seu espaço de trabalho, que é a escola, e com isso ele teve também que perder esse contato com o aluno, que é um vínculo muito importante,** né, que se estabelece entre o professor e aluno. É... e, **de alguma forma,** né, isso acontece **de forma muito abrupta,** né, (...) é... (ele) ficou **bastante angustiado, bastante ansioso,** né, e aí a gente viu assim que... **eu até tava ouvindo hoje uma professora falando** que, justamente como foi difícil, né, é... como que ela teve medo, né, e como que ela ficou, assim: **meu Deus, como que eu vou fazer para auxiliar os meus alunos, de que modo que eu vou dar essas aulas?,** né! Aí, depois **veio a proposta de aulas remotase o professor ficou bastante angustiado,** porque era algo novo pra ele, algo que ele não estava preparado e **ele teve que reinventar,** né, (...) **ele buscou,** né, é... se **adaptar,** né, a esse... esse novo formato, né, de trabalho docente. E **ele,** né, **conseguiu,** é... **pesquisando, estudando,** né, **investindo** ali, é... nas novas tecnologias, **ele conseguiu criar novas ferramentas de trabalho,** né, mas isso foi de uma maneira bem solitária”. (...) **Eu falo pra você, enquanto servidora pública, que nós não tivemos assim um... um aparato tecnológico. O professor teve que usar seus recursos próprios**”(em 02/11/20)⁹³.

Análise: Esse excerto da entrevista marca uma perspectiva de conjunção entre a fala do entrevistador e a fala da entrevistada (embora apenas a última seja objeto nessa análise), isso ocorre porque o tom da questão está no ‘como o professor tem enfrentado o momento de pandemia’, na ausência daquilo que é ‘fundamental’ no seu fazer profissional: o contato com o aluno. Ao que, prontamente, a resposta inicia-se com um advérbio de afirmação “**Realmente**”; seguido pela paráfrase “**esse tem sido um tempo difícil**” “**para os professores**”. Há também uma relação conjuntiva entre a posição sujeito enunciador e o referente (professor). No decorrer da SD, percebe-se que esse sujeito passa a enunciar do lugar sujeito referente, ou seja, do lugar do professor.

O trecho destacado em “**ele teve que se afastar do seu espaço de trabalho, que é a escola, e com isso ele teve também teve que perder esse contato com o aluno, que é um vínculo muito importante**” marca o início de uma gradação ascendente que caracteriza um lugar de desconforto e de angústia, gerado pelo contexto da pandemia, ao mesmo tempo em que remete o sujeito gramatical (nesse caso, o professor) a esse lugar.

⁹³<https://www.youtube.com/watch?v=r3UJRCcYI6s>

Segundo o enunciado, esse processo “**de alguma forma**”, se procedeu “**de forma muito abrupta**”, que deixou o professor “**bastante angustiado, bastante ansioso**”, continuando, assim, a gradação.

É possível observar que ocorre em “**de alguma forma**” um desdobramento do dizer, que caracteriza (in)adequação da nomenclatura dada a “**forma muito abrupta**” e que se inscreve em uma forma de *não-coincidência entre as palavras e as coisas* (AUTHIER-REVUZ, 2008) figura que, pontualmente, dá lugar a uma separação entre o dizer e a sua nomeação. Por meio dessa figura, o dizer representa seu encontro com o “do outro” e marca o sujeito enunciativo numa tomada de posição, que, para Authier-Revuz (2008), equivale a ‘*o que podemos chamar X*’ (nesse caso, “**forma muito abrupta**”). Esse dito corresponderia ao dizer: ‘*de forma muito abrupta pode não ser a expressão adequada, mas, de certa forma, o é*’; ou, ‘*de forma muito abrupta, por assim dizer*’.

O dizer da educadora segue com “**eu até tava ouvindo hoje uma professora falando**” (...) “**meu Deus, como que eu vou fazer para auxiliar os meus alunos, de que modo que eu vou dar essas aulas?**”. Aqui, entendemos que o sujeito do dizer tanto justifica ou reforça o posicionamento marcado por meio da heterogeneidade apresentada acima e o lugar de desconforto e ansiedade em que o professor foi colocado, como compartilha com a figura “**uma professora**” a responsabilidade pelo dito. Neste ponto, há um traço linguístico, que deixa entrever a posição do enunciativo ao manter-se distante do dito, remetendo-se a uma forma de silêncio, que pode caracterizar uma ‘declinação política da significação’ (ORLANDI, 2007) ou *silenciamento*.

Essa pista linguística pode ser compreendida a partir da historicidade do texto, entendendo que existe um já-dito na história, que desprestigia o lugar e o fazer do professor da educação básica e o coloca em uma condição de assujeitamento frente a uma série de questões da ordem dos interesses políticos, inclusive, a irrupções de dispositivos legais. Para Orlandi (2007, p. 74), o silêncio media as relações entre linguagem, mundo e pensamento, e ainda, ele “trabalha os limites das formações discursivas, determinando, conseqüentemente, os limites do dizer. É nesse nível que funciona (...) o mecanismo que põe em funcionamento o conjunto do que é preciso não dizer para poder dizer”.

O enunciativo segue com o acontecimento “**a proposta das aulas remotas**”, “**e o professor ficou bastante angustiado**”, marcando, assim, um segundo momento do seu dizer, enunciado de um lugar e momento

em as “**aulas remotas**” foram propostas. Esse ponto do dizer fecha a gradação que apontamos anteriormente, com a forma de adjetivo intensificado “**bastante angustiado**”. Inicia-se uma série de ações verbais, nas quais o professor é inscrito como sujeito de (re)ação aos desafios: “**ele buscou (...) se adaptar**”, “**Eele (...) conseguiu (...) pesquisando, estudando (...) investindo**”, “**ele conseguiu criar novas ferramentas de trabalho**”, transformando, dessa maneira, o lugar de desconforto e de angústia em um lugar de sobrevivência e de resistência.

O dizer dessa supervisora educacional segue em tom conclusivo: “**Eu falo (...) enquanto servidora pública**”. Aqui, é possível perceber que o sujeito enunciador se posiciona no mesmo lugar em que o sujeito professor se encontra. Entendemos também que esse ponto do dizer amplia a categoria dossujeitos que se encontram nesse espaço de angústia e de desassistência, pois são remetidos a ele outros ‘servidores públicos’, deixando entrever (pela situação enunciativa) que se refere a servidores de diferentes funções, dentro do âmbito escolar. Com esse movimento de ampliação das categorias desassistidas no âmbito escolar, o enunciado segue com a afirmação de que “**nós não tivemos (...) aparato tecnológico**”; depois volta a referir-se para, mais uma vez, afirmar que “**o professor teve que usar seus recursos próprios**”.

Percebemos que há, nessa SD, um movimento de gradação que caracteriza o lugar ao qual o professor foi posto durante parte significativa do processo pandêmico. Por ele, entende-se que esse sujeito já se encontrava em um “**tempo difícil**”, porque “**teve que se afastar do seu espaço de trabalho**” e “**perder esse contato com o aluno**”, ainda foi remetido um lugar que o deixou “**bastante angustiado**”. Lugar ao qual ele teve que “**se adaptar**”, “**pesquisando, estudando (...) investindo**”, para conseguir “**criar novas ferramentas de trabalho**”.

O sujeito enunciador deixa entrever que esse movimento gradativo de dificuldades para os educadores, em período pandêmico, se deu de “**forma muito abrupta**” e levou não apenas o professor, mas também outros profissionais da educação, em ausência de “**aparato tecnológico**”, a se reinventarem por conta própria, para continuarem trabalhando e atendendo os estudantes. Assim, essa construção aponta para um estado de não assistência ao professor e à escola pública, mostrando que o lugar ao qual o sujeito professor é posto não se atualizou, permanece o mesmo de outros discursos.

5. Considerações Finais

É possível perceber, no o conjunto das SD, que os sujeitos do dizer ora se posicionam no lugar do professor, deixando entrever a urgência de dizer sobre algo, e ao mesmo tempo dizendo, de modo como se não o dissesse (caso da SD2 e SD4). Ora se colocam no lugar do sujeito “outro”, evocando no já-dito um sujeito professor amplamente responsabilizado pela aprendizagem de seus alunos (caso da SD1). Percebe-se, ainda, outra posição tomada pelo enunciador que, sem sair do seu lugar de professor, assume lugares outros no âmbito escolar (caso da SD3). Assim, o conjunto dos enunciados deixa entrever tanto a presença de certa discursivização feita no modo de ‘não se dizer por completo’, quanto de uma posição de assujeitamento dada ao professor frente um sujeito “outro” e, às vezes, assumida pelo próprio sujeito professor.

É possível perceber que essa discursivização acerca do papel do professor e da escola, observada por meio da análise desses depoimentos, aponta para a contra-identificação de alguns sujeitos com relação à forma-sujeito à qual estão inscritos. Entretanto, observa-se também a identificação de alguns sujeitos com essa forma-sujeito. Isso resulta em tensão entre o sujeito que enuncia e o dizível, em relação ao “outro” e em relação a um discurso socialmente construído. Essa tensão se manifesta pela presença de certo silenciamento, que acaba por impor ‘limite’ aos dizeres. Isso dificulta a fragmentação da forma-sujeito e a instauração de uma nova FD. Logo, não concretizando o Acontecimento Discursivo.

Por meio dessa análise, observamos um movimento que busca atribuir sentidos aos fazeres pedagógicos, em meio à pandemia. Nesse processo, novos saberes são inseridos no âmbito da FD à qual o sujeito está inscrito, configurando posição-sujeito diversa. Isso causa o efeito denominado na teoria Pêcheux de ‘ambiguidade ideológica e efeitos de divisão’. Ou seja, as discursivizações observadas sobre o professor e sobre a escola não são suficientes para desestabilizar o efeito já-dito e atualizar a memória. Os saberes, então, se reorganizam em meio as suas heterogeneidades e permanecem sob o domínio de uma mesma FD. Assim, temos, no caso analisado, apenas um acontecimento enunciativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, E.P. *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Unicamp, 2010 [1994].

_____. O estrato meta-enunciativo, lugar de inscrição do sujeito em seu dizer: implicações teóricas e descritivas de uma abordagem literal. O exemplo das modalidades irrealizantes do dizer. *Matraga*, v. 15, n. 22, p. 33-63, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/2790> Acesso: 11/20.

INDURSKY, Freda. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, R.L. (Org.). *Análise de discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. Araraquara: Letraria, 2020.

_____. Formação Discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela por ela? *II Seminário de Estudos em Análise do Discurso*, 2005. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/FredaIndursky.pdf>. Acesso: 01/21.

_____. Lula lá: estrutura e acontecimento. *ORGANON* (UFRGS), v. 17, n. 35, p. 101-21, Porto Alegre: 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30020>. Acesso: 10/20.

LEITE, João de Deus. Discursivizações sobre Ayrton Senna e certa representação de brasilidade. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15383>. Acesso: 10/20.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso, princípios e procedimentos*. 13. ed. Campinas: Pontes, 2020b.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2020a.

_____. *As formas do silêncio*. No movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990 [1983].